



CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN LINGUISTICA GENERALE, STORICA,
APPLICATA, COMPUTAZIONALE E DELLE LINGUE MODERNE

L-LIN/14

Tesi di Dottorato:

Räumlich-relationierende Ausdrücke in Bildbeschreibungen
italophoner DaF-Lerner

Candidato:

Marc Träbert

Tutori:

Prof. Dr. Marina Foschi Albert

Prof. Dr. Hardarik Blühdorn

Presidente:

Prof. Franco Fanciullo

TRIENNIO 2008-2010

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	4
1. Einleitung.....	5
2. Spracherwerb und sprachliches Können.....	7
2.1. Spracherwerbstypen.....	7
2.1.1. Gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb.....	11
2.2. Kompetenz, Performanz und kommunikative Kompetenz.....	17
2.2.1. Könnensbegriff und Könnensbeschreibung im GER.....	25
2.2.1.1. Fazit zum Könnensbegriff.....	31
2.2.2. Lernen, Erwerb, Wissen.....	33
2.2.3. Kontrolle, Situation, Sprachwissen - das Modell von E. Bialystok.....	42
2.2.4. Der Könnensbegriff in der vorliegenden Arbeit.....	47
2.3. Sprachwissen im Zweitspracherwerb.....	51
2.3.1. Beobachtungen zum DaF-Erwerb italophoner Lerner.....	57
2.4. Zusammenfassung.....	65
3. Das Beschreibenkönnen räumlicher Relationen.....	67
3.1. Kontrolle als schriftliches Verfassen einer Bildbeschreibung.....	67
3.1.1. Schreiben und Schriftsprache.....	68
3.1.2. Text(sorten)kompetenz.....	71
3.1.3. Referenz und Kohärenz.....	75
3.1.3.1. Räumliche Textkohärenz.....	78
3.1.4. Texttypen (nach Egon Werlich).....	80
3.1.5. Aspekte einer Bildbeschreibung.....	83
3.1.6. Beobachtungen beim Erwerb von Textsortenkompetenz am Beispiel von Raumbeschreibungen.....	87
3.1.7. Zusammenfassung.....	90
3.2. Sprachwissen der räumlich-relationierenden Ausdrücke.....	91
3.2.1. Räumliche Relationen.....	91
3.2.2. Ausdruck von Raum.....	96
3.2.3. Ort und Weg.....	99
3.2.4. Zur Syntax lokaler Ausdrücke.....	101
3.2.5. Zusammenfassung.....	103
4. Beschreibung der Untersuchung.....	105
4.1. Das Probandenkörpus.....	105
4.1.1. Aufbau des Probandenkörpus.....	109
4.1.1.1. Transkription der Bildbeschreibungen.....	111
4.1.2. Aufgabenstellung.....	111
4.2. Das muttersprachliche Körpus.....	114
4.3. Herleitung der Analyse Kriterien.....	114
4.3.1. Umfang.....	118
4.3.2. Blickführung.....	126
4.3.3. Binnendifferenzierung.....	137
5. Präsentation und Auswertung der Daten des Probandenkörpus.....	142
5.1. Umfang.....	142
5.2. Blickführung.....	148
5.3. Binnendifferenzierung.....	156
5.4. Sprachwissen.....	164
5.4.1. Lexik - Diversität.....	164
5.4.2. Grammatik - Akkusativ und Dativ.....	170
5.4.2.1. Gruppe 1.....	170

5.4.2.2. Gruppe 2.....	174
5.5. Auswertung und Zusammenführung der Daten.....	177
5.5.1. Könnensfortschritte.....	177
5.5.2. Verfahrensweisen beim Raumausdruck.....	179
5.6. Zusammenfassung.....	180
6. Schlussbetrachtung.....	185
7. Literaturverzeichnis.....	187
8. Anhang.....	201
8.1. Das muttersprachliche Korpus.....	201
8.1.1. Italienische Beschreibungen Bild 1 und Bild 1.....	201
8.1.2. Deutsche Beschreibungen Bild 1 und Bild 2.....	202
8.2. Das Probandenkörpus.....	204
8.2.1. Erste Bildbeschreibung - T1.....	206
8.2.1.1. Gruppe 1).....	206
8.2.1.2. Gruppe 2).....	207
8.2.2. Zweite Bildbeschreibung - T2.....	209
8.2.2.1. Gruppe 1).....	210
8.2.2.2. Gruppe 2).....	211
8.2.3. Dritte Bildbeschreibung -T3.....	213
8.2.3.1. Gruppe 1).....	213
8.2.3.2. Gruppe 2).....	214
8.2.4. Vierte Bildbeschreibung -T4.....	216
8.2.4.1. Gruppe 1).....	216
8.2.4.2. Gruppe 2).....	217
8.2.5. Fünfte Bildbeschreibung - T5.....	219
8.2.5.1. Gruppe 1).....	219
8.2.5.2. Gruppe 2).....	221
8.2.6. Sechste Bildbeschreibung - T6.....	223
8.2.6.1. Gruppe 1).....	223
8.2.6.2. Gruppe 2).....	224
8.3. Analysedaten des Probandenkörpus.....	226
8.3.1. Daten zum Beschreibungsprinzip für Gruppe 1 und Gruppe 2.....	227
8.3.2. Gruppe 1.....	230
8.3.3. Gruppe 2.....	246

Danksagung

Die Realisierung der vorliegenden Arbeit wurde durch ein Stipendium der Universität Pisa unterstützt, welches mir gleichfalls das Leben und Forschen in der mir bis zum Beginn der Dissertation fremden italienischen Lebenskultur ermöglichte. Dafür bin ich der Institution, insbesondere dem Consiglio di Dottorato des Dipartimento di Linguistica, das mein Promotionsthema seinerzeit annahm, dankbar.

Ganz herzlich bedanken möchte ich mich bei meinen beiden Betreuern, Marina Foschi (Universität Pisa) und Hardarik Blühdorn (IDS, Mannheim). Durch regelmäßige und intensive Gespräche und Lektürearbeit über den gesamten Promotionszeitraum hinweg, halfen sie mir, Probleme zu erkennen, die sich im Verlauf der Arbeit ergaben. Sie ermutigten und unterstützten mich. Vielen Dank dafür. Mein Dank gilt auch den Studierenden des Jahrgangs 2009/10 des Campus Lucca und den Studierenden des DaF-Masterstudienganges 2009 an der Humboldt Universität zu Berlin, die jeweils als Probanden und Informanten den Aufbau des in dieser Arbeit untersuchten Sprachkorpus erst ermöglichten. Vielen Dank an Karin Madlener und Ilka Höppner für ihre Hilfe bei der Koordination in Berlin.

Ganz herzlich bedanke ich mich schließlich auch bei meiner Familie in Deutschland und mittlerweile in Italien, vor allem bei meiner Frau, die mich in Krisenzeiten immer wieder aufbaute. Insbesondere aber danke ich unserer kleinen Tochter, die mir - ohne dass sie es wissen kann - die Kraft gab, letztlich die Arbeit abzuschließen.

1. Einleitung

Was können italophone Lernende des Deutschen als Fremdsprache (DaF) nach den ersten Unterrichtseinheiten mit der Fremdsprache tun? Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit betrifft das sprachliche Können beim Erwerb von Deutsch als Fremdsprache (DaF). Es wird der Könnensfortschritt erwachsener italophoner DaF-Lerner an einer italienischen Universität untersucht, wie er sich beim Beschreiben von räumlichen Relationen in der schriftlichen Produktion am Anfang des Fremdspracherwerbs (hinsichtlich der Referenzniveaus des GER¹ A1/A2) zeigt. Hierzu wurde ein Korpus aufgebaut, das aus Beschreibungen von zwei Bildern, die von 23 italophonen DaF-Lernern zu sechs Zeitpunkten in einem Zeitraum von zehn Monaten verfasst wurden. Eingeschränkt wird die Untersuchung auf das Sprachmaterial, welches zur Beschreibung der räumlichen Relationen zwischen den auf den Bildern zu sehenden Objekten verwendet wurde. Diese Raumrelationen bestehen aus Orts- Wegbeschreibungen. Neben Verben und Adverbien sind insbesondere lokale Präpositionen diejenigen Ausdrücke, die diese Relationen beschreiben. Ich gehe davon aus, dass sich dieses Vokabular der räumlich relationalen Ausdrücke im Beobachtungszeitraum hinsichtlich seiner Diversität, der grammatischen und situativ adäquaten Verwendung entwickelt und zielt somit in der Beschreibung auf einen Könnensfortschritt. Um für den zu dokumentierenden Fortschritt ein Maß zu haben, wurde zusätzlich ein muttersprachliches Korpus aus deutschen und italienischen Beschreibungen der beiden Bilder angelegt.

Unter Können (engl. *proficiency*) wird im Allgemeinen die Fähigkeit verstanden, sprachliches Wissen in einer bestimmten Situation zur Meisterung dieser Situation anzuwenden (Trim et al. 2001). Der Könnensbegriff in der vorliegenden Arbeit basiert auf dem Modell von Ellen Bialystok (1994; 2001). Danach wird Sprachwissen der kommunikativen Situation entsprechend kontrolliert. Das Beschreibenkönnen von Raumrelationen kann als eine Teilfähigkeit zur Verfassung einer schriftlichen raumbezogenen Beschreibung angesehen werden. Augst et al. (2007) sehen es sogar als die wesentliche Fähigkeit an, Raum schriftlich zu beschreiben (vgl. auch Feilke 2003, Steinhoff/Sorrentino 2010). Mit Blühndorn/Foschi (2006) lässt es sich als das Schaffen von räumlicher Textkohärenz fassen.

In Bezug auf für die Beschreibungsaufgabe relevantes Sprachwissen wird in dieser

¹ GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (Trim et al. 2001).

Arbeit den Fragen nachgegangen,

- wie die Lernenden räumliche Relationen beschreiben
- wie sich ihr räumliches Ausdrucksinventar entwickelt
- in welchem Maße die beschriebenen Raumrelationen zur Meisterung der durch die Beschreibungsaufgabe gegebenen kommunikativen Situation beitragen.

Die Arbeit ist im Forschungskontext des Spracherwerbs und der Beurteilung von Sprachleistungen angesiedelt. Mit räumlichen Relationsbeschreibungen als zu untersuchendes Sprachmaterial, welches in der Textsorte *Beschreibung* verwendet wird, kommen raum- und textlinguistische Aspekte hinzu. Diesen vier Forschungsfeldern - der Zweitspracherwerbsforschung als zu Grunde liegende Forschung, der "Raumlinguistik" (Vater 1996) und Textlinguistik zur Beschreibung des zu untersuchenden Materials und der *proficiency*-Forschung zur Leistungsbeurteilung - wird in den Kapiteln 2. und 3. zum Stand der Forschung insoweit Rechnung getragen, wie es für die Zwecke der Arbeit dienlich ist. In Kapitel 2. wird der Könnensbegriff als Kontrolle über Sprachwissen erarbeitet. Im Kapitel 3. steht im ersten Teil des Kapitels die Könnenskomponente *Kontrolle* im Mittelpunkt und im zweiten die Komponente *Sprachwissen*. Im Kapitel 4. werden das Korpus, die Probanden und der methodische Aufbau der Untersuchung beschrieben, im Kapitel 5. die Daten präsentiert und ausgewertet und im Kapitel 6. in einer Schlussbetrachtung im didaktischen Kontext des DaF-Unterrichts gesehen.

2. Spracherwerb und sprachliches Können

Ziel des Kapitels 2. ist es, zu klären, was in dieser Arbeit unter *sprachlichem Können* verstanden wird. Viele Autoren nehmen an, dass sprachliches Können den Erwerb von Sprachwissen zumindest in Teilbereichen voraussetzt. Wenn das so ist, dann lässt sich Können als Ergebnis des Spracherwerbs auffassen. Dieser Reihenfolge möchte ich in meiner Darstellung insoweit folgen, als zunächst verschiedene Spracherwerbstypen vorgestellt werden (Abschn. 2.1.) und der Zweitspracherwerb mit seiner Variante des (didaktisch) gesteuerten Zweitspracherwerbs als der für diese Arbeit relevante Typ identifiziert wird, wobei der Zusammenhang zwischen Sprache und sozialem Kontext herausgearbeitet wird (Abschn. 2.1.1.). Nach dieser ersten Standortbestimmung werden die Begriffe *Kompetenz* und *Performanz* als theoretische Basis des Könnensbegriffes vorgestellt (Abschn. 2.2.) und auf das Können bezogen (Abschn. 2.2.1.). Mit der Erläuterung der Begriffe *Lernen*, *Erwerb*, *Wissen* werden danach in der Literatur gängige Beschreibungsansätze von Sprachwissen und Sprachgebrauch vorgestellt (Abschn. 2.2.2.) und im kognitiven Könnensmodell von Ellen Bialystok (1994; 2001) zusammengeführt (Abschn. 2.2.3.). *Kontrolle* und *Sprachwissen* sind in diesem Modell die beiden Aspekte des sprachlichen Könnens und bilden die Grundlage für die Formulierung des in dieser Arbeit geltenden Könnensbegriffes. Für beide Aspekte werden die Bedingungen für dessen Operationalisierung hinsichtlich der Analyse der in der vorliegenden Arbeit erhobenen Daten genannt (Abschn. 2.2.4.). Die Operationalisierung findet an anderem Ort statt (Abschn. 4.3.). Zunächst wird dann auf den Aspekt *Sprachwissen* eingegangen und erläutert, wie sprachliche Wissensbestände und ihre Entwicklung innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung beschrieben werden (Abschn. 2.3.). Der Aspekt *Kontrolle* wird hingegen aus der Perspektive des Beurteilens von Sprachleistungen erläutert (Abschn. 2.4.).

2.1. Spracherwerbstypen

In der Forschung zum Spracherwerb wird die Sprache, die ein Mensch von seiner seiner Geburt an erwirbt, *Muttersprache*, *Erstsprache* oder englisch *first language* (L1) genannt. Wenn nach deutlichem Abstand zum Beginn des Erstspracherwerbs (L1-Erwerb) eine weitere Sprache erworben wird, spricht man vom Zweit- oder Drittspracherwerb

(L2-, L3-Erwerb).² Davon unterschieden wird der Wiedererwerb einer teilweise vergessenen oder durch z.B. Krankheit teilweise verlorenen Sprache. Diese drei bilden die Haupttypen des Spracherwerbs, wie in Tab.1 zusammengefasst (vgl. Klein 1984, S. 15; Edmondson/House 2006, S. 8f).

1) Muttersprach-, Erstspracherwerb, L1-Erwerb	Erwerb einer Sprache von Geburt an
2) Zweitspracherwerb, L2-Erwerb	Erwerb einer weiteren Sprache nach Beginn des L1-Erwerbs
3) Wiedererwerb	erneutes Lernen einer vergessenen/ verlorenen Sprache

Tabelle 1: Haupttypen des Spracherwerbs

Zwei wichtige Unterschiede zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem Zweitspracherwerb sind das Alter, in dem der Erwerbsprozess beginnt, und der Grad der Sprachbeherrschung nach einer bestimmten Zeit des Erwerbsprozesses. Ein dritter wichtiger - mit dem Alter zusammenhängender - Unterschied liegt darin, dass mit dem L1-Erwerb in der Regel das Ausbilden bestimmter kognitiver Bereiche einhergeht, wie z.B. die Zeit-, Raum- und Eigenwahrnehmung, deren Entwicklung möglicherweise in Zusammenhang mit dem Ausbilden von sprachlichen Kategorien der Muttersprache wie Tempus, Modus, Numerus u.a. steht.³ Darüber hinaus finden während des Erwerbs der Muttersprache Identifikationsprozesse mit der muttersprachlichen Kultur statt. Das bedeutet, dass der Erwerb einer Zweitsprache schon vor dem Hintergrund eines bestimmten muttersprachlichen Wissens, einer weitgehend abgeschlossenen kognitiven Entwicklung⁴ und einer kulturellen Identität stattfindet. Dies gilt umso mehr, je weiter der L1-Erwerb fortgeschritten ist, insbesondere für erwachsene Lerner einer L2.

Wolfgang Klein beschreibt die dem Erstspracherwerb zu Grunde liegende Maxime so: "Erwirb eine soziale Identität und innerhalb der sozialen eine individuelle Identität" (Klein, 1984, S. 18). Eine Sprache wird dann perfekt beherrscht, wenn der Lernende "das

2 Vgl. Wode (1981, S. 20); Klein (1984, S. 15; 2001); Ellis (1992); Gass/Selinker (2001, S. 5); Edmondson/House (2006, S. 8).

3 Die Untersuchungen von Jean Piaget nehmen hierbei die Perspektive ein, dass die kognitionspsychologische Entwicklung des Kindes Voraussetzung für die sprachliche Entwicklung ist. Butzkamm/Butzkamm (2004) verweisen aber darauf, dass Piaget nicht von direkten Zusammenhängen gesprochen hat. Aus universalgrammatischer Sicht wird die Sprachfähigkeit des Menschen als ein Modul beschrieben, welches lediglich sprachlichen Input benötigt, um sich zu entwickeln.

4 So geht man beispielsweise davon aus, dass jede Sprache deiktische Ausdrücke besitzt (grundlegend hierzu Bühler 1982), sodass beim Erlernen einer zweiten Sprache das entsprechende kognitive Konzept schon ausgebildet ist. D.h. dass nicht noch einmal gelernt werden muss, dass z.B. die Ausdrücke *ich*, *du*, *jetzt*, *hier* je nach Kontext auf andere Personen, Zeitpunkte und Orte verweisen, sondern wie diese Referenzen in der Zielsprache realisiert werden (vgl. Klein 1984, S. 17).

Sprachverhalten jener, von denen er lernt, "perfekt" repliziert [hat]" (Klein/Dimroth 2003, Kap.1). Die Beherrschung des Sprachsystems liegt darin, Sprache anzuwenden und die Sprecher in ihren Sprachanwendungen spontan zu verstehen und sich in dieser Hinsicht nicht vom Sprachgebrauch der Sprecher innerhalb der sozialen Umgebung zu unterscheiden.⁵

Der L1-Erwerb des Sprachsystems scheint dabei bis zu einer bestimmten Altersstufe erfolgreicher zu sein als danach. Diese Beobachtung wird oft mit der These der sog. *kritischen Periode* erklärt. Diese These wurde durch Eric Lenneberg bekannt⁶ und besagt, dass bis zur Pubertät (bis zu einem Alter von etwa 12 Jahren) das menschliche Gehirn sich weitgehend noch in der Entwicklung befindet (Ausbildung der linken und rechten Hemisphäre), sodass in dieser Phase stattfindende Dekompositionsprozesse des sprachlichen Inputs zu Gedächtnisstrukturen führen, die nach diesem Reifungsprozess nicht mehr möglich sind. Aus neurobiologischer Sicht sind mit diesem Zeitfenster für den Spracherwerb allerdings immer noch einige wichtige unbeantwortete Fragen verbunden (Müller 2003, S. 172). Beobachtungen zum Syntaxerwerb in der L2 belegen aber diese These (vgl. Gass/Selinker 2001, S. 336-344) und deuten sogar auf eine kritische Periode im Alter von 6 Jahren (S. 341). Für die Beobachtung, dass erwachsene L2-Lerner Bereiche wie die Phonologie oder das Tempus- und Aspektsystem verschiedener Einzelsprachen kaum zu beherrschen lernen, wird die kritische Periode oft als Erklärung gegeben. Andererseits gibt es Sprachbereiche, deren muttersprachlicher Erwerb bis weit über die Pubertät hinausgeht bzw. nie endet, z.B. der Bereich der Lexik (vgl. Klein 1984). Ebenso korreliert der Erwerb der Schriftlichkeit eher mit (schulischer) Ausbildung und Praxis (Schreibalter) als mit dem (biologischen) Alter (Augst/Faigel 1986; Feilke 1996; s. auch Abschn. 3.1.1.; 3.1.6.). Die These der kritischen Periode betrifft den formbezogenen Aspekt des Sprachsystems. Das *lifelong learning* betrifft verschiedene bedeutungs- und anwendungsbezogene Aspekte des Sprachsystems. Die kritische Periode könnte nach Müller (2003) als ein sicheres Unterscheidungsmerkmal zwischen L1- und L2-Erwerb gelten, wenn alle neurobiologischen Fragen dazu geklärt würden.

Erst- und Zweitspracherwerb werden noch einmal in sich differenziert. Beim

5 "In diesem Sinne ist die Sprachbeherrschung eines ungelerten Arbeiters mit einem aktiven Wortschatz von 600 Wörtern und schlichten aber klaren Konstruktionen 'perfekt', nicht hingegen die Sprachbeherrschung eines ausländischen [Wissenschaftlers] mit 5000 aktiv gebrauchten Wörtern und höchst komplexer - wenn auch bisweilen falscher - Grammatik und ausgeprägtem 'ausländischem Akzent'" (Klein 2001, S. 604-5; Klein/Dimroth 2003, Kap.1).

6 Müller (2003, S. 172) erwähnt Wilder Penfield und Lamar Roberts und ihre Monographie *Speech and brain mechanisms* von 1959 als Ursprung der These.

Erstspracherwerb wird das Erlernen von einer Erstsprache versus mehreren Erstsprachen unterschieden (Mono-, Bi-, Trilingualismus). Beim Zweitspracherwerb wird das Erlernen einer L2 durch institutionellen Unterricht, der typischerweise im Heimatland stattfindet, unterschieden vom Erlernen einer L2 ohne didaktischen Einfluss, nämlich durch kommunikativen Sprachgebrauch in einer Umgebung, in der die L2 die normale Verkehrssprache ist, typischerweise im jeweiligen fremdsprachlichen Ausland. So differenziert Henning Wode (1981, S. 20) fünf Spracherwerbstypen (ausführlicher in Wode 1993, S. 29). In Tab.2 entsprechen Typ 1) und 2) dem Erstspracherwerb und Typ 3) und 4) dem Zweitspracherwerb.

1) Monolingualismus	Erwerb einer Sprache von Geburt an
2) Bi-, Trilingualismus	gleichzeitiger Erwerb von mehreren Sprachen von Geburt an
3) ungesteuerter/ natürlicher L2-Erwerb	Erwerb einer Zweitsprache ohne institutionellen Unterricht
4) gesteuerter L2-Erwerb	Erwerb einer Zweitsprache durch institutionellen Unterricht
5) Wiedererwerb	erneutes Erlernen einer Sprache

Tabelle 2: Spracherwerbstypen nach Wode (1981, S. 20)⁷

Diese fünf Typen lassen sich aber praktisch nicht so klar von einander trennen, wie das ihre Bezeichnungen theoretisch suggerieren. Schon die Übergänge der Haupttypen des Erwerbs in Tab.1 sind fließend (Klein 1984, S. 15). Je nachdem, ob beim Bilingualismus (Tab.2, Typ 2) die Erwerbsprozesse der beiden Erstsprachen zeitversetzt einsetzen oder nicht, oder ob beim natürlichen L2-Erwerb (Typ 3) im Einzelfall nicht doch ein (auto)didaktischer Einfluss (Typ 4) eine Rolle spielt, sind wohl eher graduelle Mischformen der Normalfall (Klein 1984, S. 27ff; 2001; Götze 1995; Edmondson/House 2006, S.7-15).

Der für die vorliegende Untersuchung relevante Haupterwerbstyp ist der Zweitspracherwerb mit seiner Variante des gesteuerten L2-Erwerbs. Deswegen wird im folgenden Abschnitt näher auf die Differenzierung zwischen ungesteuertem und gesteuertem Zweitspracherwerb eingegangen.

⁷ Eigene Übersetzung der englischen Begriffe von Wode (1981).

2.1.1. Gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb

Mit *gesteuertem Zweitspracherwerb* werden im Allgemeinen die Begriffe *Lernen*, *Fremdsprache* und *Fremdspracherwerb* im *Fremdsprachenunterricht* assoziiert im Unterschied zum *ungesteuerten Zweitspracherwerb*, mit dem *Erwerben*, *Zweitsprache* und Lernsituationen außerhalb von institutionellem Sprachunterricht, typischerweise im fremdsprachlichem Ausland assoziiert werden (Klein 1984, S. 28, 31; 2001; Edmondson/House 2006, S. 11f; Gass/Selinker 2001, S. 5).⁸ Aus einer z.T. vehement geführten Diskussion⁹ haben sich im wesentlichen zwei Positionen herausgebildet: Zum einen eine Position, die streng zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb unterscheidet - das ist die Ausgangsposition innerhalb der Sprachlehrforschung;¹⁰ zum anderen eine Position, die weniger streng oder gar nicht zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb unterscheidet - das ist eine oft eingenommene Position innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung, die grundlegende Erwerbsprozesse untersucht. Viele Autoren sehen im gesteuerten Erwerb eher einen Sonderfall des Zweitspracherwerbs (Klein 1984, S. 31; Klein 2001, S. 609f; Gass/Selinker 2001; Klein/Dimroth 2003).¹¹ Man spricht deshalb auch von Zweitspracherwerb unter gesteuerten versus ungesteuerten Bedingungen.

Gesteuert werden soll im Fremdsprachenunterricht das Verhalten des Lernalers, mit dem Ziel, Lernprozesse anzuregen, die letztlich zum Erwerb der Zielsprache führen sollen (vgl. Edmondson 2002, S. 55). Dies findet in einer in der Regel institutionell geprägten Lernumgebung statt, die durch ein bestimmtes didaktisches Verhalten (Unterrichtsmethoden, Lehrer-Lerner-Interaktion) so gestaltet werden soll, dass sie möglichst die Aktivierung von Lernprozessen unterstützt (vgl. Neuner 1989; Edmondson 1989).¹² Das Moment

8 Weitere Begriffe für den Fremdspracherwerb sind: *vermittelter Spracherwerb* (Wode 1993), *second language learning*; *language pedagogy*, *foreign language learning*; für den Zweitspracherwerb: *second language acquisition*.

9 In den 1980er Jahren wurde ein internationaler Disput ausgetragen, der die Frage nach der Natur der Sprachentwicklungsprozesse betrifft, vor allem die Frage, ob im Fremdsprachenunterricht Lern- oder Erwerbsprozesse von größerer Relevanz seien und ob und wie sie (im Unterricht) steuerbar wären. Wesentlichen Anteil an diesem Disput hatten die Schriften von Stephen D. Krashen (1982; 1985), in der der Autor für eine strikte Trennung von Lernen und Erwerb argumentierte. Im deutschen Sprachraum ist dieser Disput z.B. mit Bausch/Königs (1983) und Felix/Hahn (1986) dokumentiert, zu einer versöhnlichen Haltung s. Götze (1995).

10 Innerhalb der Sprachlehrforschung werden gesteuerte und natürliche Sprachentwicklungsprozesse sowohl hinsichtlich der Lernumgebung als auch hinsichtlich der kognitiven Prozesse, nämlich Lern- versus Erwerbsprozesse, unterschieden (Bausch/Krumm 1989, v.a. S. 10). Es bleibe zunächst eine offene Frage, welches Verhältnis von Lern- und Erwerbsprozessen in den beiden Lernumgebungen anzusetzen ist (Edmondson/House 2006, S. 11; Edmondson 2002).

11 Stellvertretend für eine solche Position können hier Susan Gass und Larry Selinker stehen: "... our fundamental belief [is] that the processes involved in learning a second language do not depend on the context in which the language is being learned... Whatever psycholinguistic processing takes place in a naturalistic situation presumably takes place in a classroom situation" (Gass/Selinker 2001, S. 310).

12 Zu Modellen des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache im Unterricht siehe das Rahmen-Lehrmodell

der Steuerung bezieht sich also auf die folgenden beiden Aspekte, anhand derer der gesteuerte vom ungesteuerten Spracherwerb unterschieden werden kann:¹³

- (a) Lernumgebung
- (b) Lernprozesse (mit Einschränkung)

Dass in Bezug auf den Punkt (a) die Lernumgebung des Fremdsprachenunterrichts zumindest in Teilen in diesem Sinne "steuerbar" ist, steht wohl außer Frage. Steuerbar ist so z.B. das Lehrerverhalten, das Lehrmaterial, der Lehrinhalt und damit auch die Kommunikation innerhalb des Klassenzimmers, aber auch Aspekte wie die Anzahl und das Alter der Kursteilnehmer, die Unterrichtszeiten, die Kursdauer, aber auch die Einrichtung und Gestaltung des Kursraumes u.a.

Die oben gemachte Einschränkung beim Punkt (b) Lernprozesse betrifft zum einen den Umstand, dass im Fremdsprachenunterricht versucht wird, diese Prozesse ohnehin nur indirekt über die Lernumgebung bzw. das Lerner- und Lehrerverhalten zu beeinflussen - man kann sie ja nicht in den Köpfen der Lernenden unmittelbar steuern - und zum anderen die damit verbundene Frage, ob sie überhaupt steuerbar oder irgendwie beeinflussbar sind. Diese Einschränkung lässt sich vor dem Hintergrund des zu Beginn dieses Abschnitts angesprochenen Disputs zwischen Positionen der Sprachlehr- und Spracherwerbsforschung als ein Konsens paraphrasieren: Dass in großen Teilen der Welt Sprachlernen ohne institutionalisierten Unterricht vor sich geht, spricht dafür, dass dies durch allgemeine Sprachlernprozesse ermöglicht wird, die auch im gesteuerten Zweitspracherwerb wirksam sind (Klein 2001). Inwieweit diese durch die Interaktion *Lehren-Lernen* im Unterricht zur Wirkung kommen, sollte empirisch untersucht werden (Aguado 2001) und bleibt zunächst eine offene Frage (Edmondson/ House 2006, S. 11).

Im ungesteuerten Zweitspracherwerb wird hingegen in der Regel nicht versucht, die Lernumgebung und die Lernprozesse zu steuern. Genau diese beiden Aspekte sind nach Wolfgang Klein (1984; 2001, S. 607f) die wesentlichen Eigenschaften des ungesteuerten Zweitspracherwerbs.

[Der ungesteuerte Zweitspracherwerb] erfolgt (1) in der alltäglichen Kommunikation und (2) ohne systematische intentionale Versuche, den Prozess des Spracherwerbs zu steuern (Klein 1984, S. 28).

von Hans Heinrich Stern (1983, S. 44ff; S. 35-53 Diskussion von Modellen anderer Autoren). Das Faktorenkomplex-Modell in Edmondson/House (2006, S. 24-26) bezieht umgebungsbedingte Einflussfaktoren des institutionellen Unterrichts auf das Sprachlernen mit ein.

¹³ Vgl. auch Edmondson/House (2006, S. 11)

Lernprozesse im ungesteuerten Zweitspracherwerb finden durch und während der Kommunikation des Sprachlernenden mit Muttersprachlern statt. Dabei ist nicht auszuschließen, dass auch die Zielsprache selbst und das Sprachlernen Gegenstand der Kommunikation werden. Typischerweise sind es aber Inhalte, die das Leben und Arbeiten des Sprachlernenden betreffen und sich aus dessen sozialen Kontakten in der Zielkultur ergeben, welche als Lernumgebung des ungesteuerten Zweitspracherwerbs aufgefasst werden können. Eine solche Lernumgebung der sozialen Kontakte ist offensichtlich im obigen Sinne nicht "steuerbar", wenn auch beeinflussbar, indem etwa Sprachlernende gezielt soziale Kontakte herzustellen versuchen bzw. auf entsprechende Angebote eingehen.

Ein Problem kann dabei sein, dass es in einer fremdsprachigen Gemeinschaft nur zu wenigen sozialen Kontakten kommt. Die Autoren des Heidelberger Projekts Pidgin-Deutsch (Dittmar et al. 1975) und Schumann (1976) haben in diesem Zusammenhang auf die soziale Integration des Sprachlernenden in die Zielkultur verwiesen. Schumann (1976) erklärte den von ihm beobachteten verlangsamten Spracherwerbsverlauf eines Englisch-L2-Lerners in den USA mit dessen psychologischer und sozialer Distanz zu Sprechern der Zielsprache. Wenige soziale Kontakte hatten hier zur Folge, dass die Zielsprache wenig zur Kommunikation genutzt und deshalb kaum sprachliche Kompetenz aufgebaut wurde. In der Zweitspracherwerbsforschung wird dieser Aspekt mit *Einstellung* als ein wichtiger lernerindividueller Faktor bezeichnet (vgl. L2-Erwerbsmodell in Gass 1988; Gass/Selinker 2001, S. 401).¹⁴

Auch die Lernumgebung des Fremdsprachenunterrichts ist natürlich ein sozialer Kontext, der hinsichtlich der Verwendung der Zielsprache allerdings dadurch gekennzeichnet ist, "dass Lehrende die Fremdsprache für *didaktische* Zwecke einsetzen... [Sie] wollen im Unterricht den Lernenden beibringen, wie man außerhalb des Unterrichts in der Fremdsprache kommuniziert" (Edmondson/House 2006, S. 244, Hervorhebung im Original). Deshalb spricht man hier nicht von *sozialer Integration*, sondern von *Motivation* des Lernalters (vgl. Riemer 2010). Die Kommunikation im Unterricht¹⁵ ist dabei

¹⁴ Psychologische Distanz zur Zielkultur und zu Sprechern der Zielkultur (z.B. auch durch Kulturschock) wurden hier als lernbeeinträchtigender Faktor gesehen. Umgekehrt garantiert jedoch entsprechende psychologische Nähe keinen Lernerfolg (vgl. Gass/Selinker 2001, S. 335). Deutlicher formulierte das Krashen (1981, S. 19): Einstellung (*attitude*) und Sprachfähigkeit (*aptitude*) sind für Sprachlernprozesse wichtige Faktoren, aber sie korrelieren nicht untereinander (eigene sinngemäße Übersetzung).

¹⁵ Damit ist die Interaktion zwischen den im Unterricht sprachlich handelnden Teilnehmern gemeint. Zu Untersuchungsmethoden und Analyseergebnissen aus Sicht der Sprachlehrforschung s. House (1989), Edmondson (1989), Edmondson/House (2006, Kap.13) und aus Sicht der Zweitspracherwerbsforschung hinsichtlich des sog. *foreigner talk* in der Interaktion zwischen Muttersprachler und Nicht-

stark durch eine institutionell vorgegebene Lehrer-Lerner-Hierarchie und von damit zusammenhängenden Interaktionsmustern geprägt, die so außerhalb der didaktischen Umgebung nicht vorkommen (Edmondson 1989). Im Zusammenhang mit den angesprochenen didaktischen Zwecken werden oft beim Lerner Äußerungen elizitiert, bei denen eher die Form und weniger der Inhalt Gegenstand der Kommunikation ist. In solchen Fällen hat dann der Lernende zwar in der Zielsprache gesprochen, sie aber so eher zitiert als interaktionell verwendet (Edmondson 1989, S. 142).

Eine solche nicht-interaktionelle Verwendung von Sprache ist für die Lernumgebung des ungesteuerten Zweitspracherwerbs untypisch,¹⁶ nach Ansicht von Edmondson/House (2006, S. 244) aber gerade ein dem Fremdsprachenunterricht inhärentes Charakteristikum. Dies bedeutet aber keinesfalls, dass im Unterricht nicht kommuniziert wird bzw. keine Interaktion stattfinden kann. Im Gegenteil ist das Einbinden von interaktioneller Verwendung der Zielsprache gerade ein Kennzeichen des sog. kommunikativen Unterrichts. Der eigentümlich künstliche Gesamtcharakter der Lernumgebung des gesteuerten Zweitspracherwerbs bleibt dennoch bestehen. Dazu trägt auch ein weiteres Charakteristikum bei: das Bewerten bzw. Messen von Sprachleistung. Als ein typischer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts haben Sprachtests bzw. Sprachprüfungen¹⁷ Entwicklungs-, Steuerungs- und Auswahlfunktion, deren Inhalte und Termine oft den Unterricht strukturieren (vgl. Perlmann-Balme 2010, S. 1272). Im Unterschied zum schulischen Fremdsprachunterricht werden aber Tests im Erwachsenenunterricht eher als gewünschter Service angesehen (ebd. und S. 1276).

Weitere Unterschiede der Lernumgebung zwischen den beiden Spracherwerbstypen bestehen hinsichtlich des dargebotenen bzw. von den Lernenden wahrgenommenen zielsprachlichen Materials. Aus der Perspektive von psychologischen Lernprozessen spricht man hier auch von *Input*. Die Lehrerfahrung zeigt allerdings, dass nicht alles Dargebotene im Sinne von Input auch wirklich "hineingeht", also Gegenstand von Lernprozessen wird. Nach einer heute weit verbreiteten Ansicht, ist es vielmehr so, dass der L2-Erwerb (analog zum L1-Erwerb) nach einer inneren Systematik abläuft, auf Grund derer zu einem bestimmten Zeitpunkt nur ein bestimmter Input verarbeitbar ist.¹⁸ Insofern

Muttersprachler s. Gass/Selinker (2001, S. 260ff)

16 "Der 'Spracherwerb' erfordert sinnvolle, zielgerichtete Kommunikation in der zu lernenden Sprache. Bei dieser Interaktion kommt es den Lernern nicht auf die Form ihrer Äußerungen an, sondern darauf, ob sie verstehen und verstanden werden" Klein (1984, S. 38).

17 Einen Überblick über Sprachtests in DaF bietet Glaboniat (2010).

18 Diese innere Systematik wurde auch als Interlanguage beschrieben (Selinker 1972) und deren Entwicklung in Bezug auf syntaktische Strukturen als eine bestimmte Abfolge von Erwerbsphasen

sprach Pit Corder (1967, S. 165) davon, dass Lernende eher unbewusst aus dem angebotenen Input auswählen und nicht umgekehrt der angebotene Input bestimmte Lernprozesse steuert. Er betonte damit den Unterschied zwischen Inputangebot und Inputverarbeitung. Letzteres nannte er *Intake* (ebd.).¹⁹ Wenn also im Folgenden von Inputunterschieden in Lernumgebungen des gesteuerten und ungesteuerten L2-Erwerbs gesprochen wird, ist das Inputangebot gemeint.

Das Inputangebot in der Lernumgebung des ungesteuerten L2-Erwerbs entspricht allem Sprachlichem, dem ein Lerner in konkreten Situationen innerhalb der zielsprachlichen Umgebung ausgesetzt ist. Das reicht vom Mithören von Gesprächsausschnitten z.B. auf der Straße, in öffentlichen Verkehrsmitteln bis hin zur aktiven Teilnahme und Interaktionen bei Gesprächen und anderen Kommunikationsformen. Was dabei zu einem bestimmten Zeitpunkt Intake werden kann, hängt von den zu diesem Zeitpunkt schon erworbenen L2-Strukturen ab.

Der Input in der didaktischen Lernumgebung besteht nach Wode (1993, S. 284) hingegen aus:

- dem didaktischen Material, das im Unterricht verwendet wird
- den zielsprachlichen Äußerungen des Lehrers (Lehrersprache, *teacher talk*)
- den zielsprachlichen Äußerungen der Kursteilnehmer.
- eventuellen Kontakten mit Sprechern der Zielsprache außerhalb des Unterrichts

Zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb lassen sich hinsichtlich dieser vier Aspekte qualitative und quantitative Inputunterschiede ausmachen.

In qualitativer Hinsicht wird der Input im Fremdsprachenunterricht je nach didaktischer Methode mehr oder weniger sprachlich vorstrukturiert, z.B. vereinfacht. So wird das didaktische Material (z.B. schriftliche Texte, Hörtexte) in mehr oder weniger bearbeiteter Form präsentiert oder auch eigens für eine Unterrichtseinheit hergestellt (vgl. Aguado 2001, S. 601).

Auch die fremdsprachlichen Äußerungen des Lehrers (Lehrersprache, *teacher talk*) werden oft graduell dem vermuteten Sprachniveau der Lerner angeglichen (vgl.

modelliert (*natural order*) (s. hierzu Krashen 1981, Kap. 4). Als Beleg der *natural order* werden häufig die sog. *morpheme studies*, vor allem die von Dulay/Burt (1974) zitiert.

¹⁹ Nach einem allgemeinen L2-Erwerbsmodell von Gass (1988) auch in Gass/Selinker (2001, S. 401) werden nach aktuellem Forschungsstand *apperzeptiver* von *verstehbarem Input* unterschieden: zunächst müssen Bedeutungen erkannt werden, bevor sie mit anderen verstandenen Bedeutungen systematisch verknüpft werden können. *Intake* und *Integration* beziehen sich auf anschließende Verarbeitungs- und Speicherungsprozesse. Schließlich werden die kommunikativen Produkte des Lesens, Schreibens, Sprechens und Hörens als *output* bezeichnet. Der Output selber kann dann auch wieder zu Input werden.

Gass/Selinker 2001). Es scheint, als ob dies ein unbewusstes und ungeplantes Lehrerverhalten ist, wobei noch offen ist, wie es sich auf im Unterricht stattfindende Lernprozesse auswirkt (Edmondson/House 2006). Die fremdsprachlichen Äußerungen der Lerner bzw. Kursteilnehmer sind meist fehlerhaft. Interessanterweise wird dieser fehlerhafte Input von den anderen Kursteilnehmern aber nicht unbedingt übernommen.

In quantitativer Hinsicht bestehen Inputunterschiede hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit für Input. Der institutionelle Unterricht bietet typischerweise weniger Inputzeit als die Lernumgebung des ungesteuerten L2-Erwerbs (vgl. Klein 1984, S. 21). Das gilt selbst für didaktische Lernumgebungen, die von extremen Methoden, wie z.B. reinen Immersionsprogrammen, geprägt sind.

Die oben von Wolfgang Klein zitierten Eigenschaften des natürlichen Zweitspracherwerbs lassen sich nun für den gesteuerten Zweitspracherwerb gewissermaßen als Gegenstück umformulieren:

Der gesteuerte Zweitspracherwerb erfolgt (1) in einer von der didaktischen Lernumgebung geprägten Verwendung der Zielsprache und (2) vor dem Hintergrund von systematischen intentionalen Versuchen, den Spracherwerbsprozess zu steuern.

Zusammengefasst gesagt wurde der Fremdsprachenunterricht in diesem Abschnitt als didaktisch gesteuerter Zweitspracherwerb vorgestellt, wobei der soziale Kontext, in dem das Sprachlernen stattfindet, als wesentlicher Unterschied zum ungesteuerten Zweitspracherwerb erkannt wurde. Unterschiede hinsichtlich der Lernprozesse begründen sich in der institutionell geprägten Lernumgebung des Unterrichts, insbesondere in der Lehrer-Lerner-Interaktion.

Das Sprachvermögen in der Fremdsprache Deutsch der in der vorliegenden Arbeit zu untersuchende Lernergruppe lässt sich nach eigenen Angaben der Lerner in einem Fragebogen auf das Lernen im gesteuerten Zweitspracherwerb zurückführen (Abschn. 4.1.). Welche Lernprozesse dabei auch immer stattgefunden haben und während der Beobachtungszeit stattfanden, sie resultierten in ein sprachliches Können, für das ein Fortschritt angenommen werden darf. Dabei sollten die Fremdsprachenkenntnisse anwachsen, und die Lerner sollten immer mehr in der Lage sein, diese anzuwenden. Der für eine Könnensuntersuchung zu Grunde zu legenden Könnensbegriff sollte daher unabhängig von den Erwerbs- und Lernbedingungen formuliert sein, wenngleich diese das Können ermöglichen oder zumindest bedingen.

Nach dieser ersten Standortbestimmung des Untersuchungsgegenstandes dieser Arbeit, greife ich im Folgenden den Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Umgebung auf, um die Begriffe *Kompetenz* und *Performanz* einzuführen. Es wird sich zeigen, dass die Überwindung der in diesen Begriffen angelegten Dichotomie theoretisch grundlegend für eine Definition von sprachlichem Können ist.

2.2. Kompetenz, Performanz und kommunikative Kompetenz

Das Verhältnis von *Kompetenz* zu *Performanz* ist in etwa das von "etwas wissen" gegenüber "etwas tun". Das *Können* als "etwas tun können" liegt dann dazwischen. Das hier zu untersuchende sprachliche Können von italophonen DaF-Lernern liegt in diesem Sinne "zwischen" ihrem erworbenem Sprachwissen (*Kompetenz*) und der Anwendung dieses Wissens in einer konkreten kommunikativen Situation (*Performanz*). Als begriffliche Näherung an das Sprachkönnen kann die Umschreibung "mit Sprache etwas tun können" gelten (vgl. Götze 1995; Trim et al. 2001). Das dabei relevante *Wissen* bezieht sich dabei - anders als man den Wissensbegriff im alltäglichen Gebrauch versteht - auf bewusste und unbewusste Gedächtnisinhalte, die das sprachliche System betreffen und die die Anwendung dieses Systems beim Produzieren und Verstehen sprachlicher Äußerungen betreffen. Bei der folgenden Besprechung von Kompetenz und kommunikativer Kompetenz wird sich ein klareres Bild von diesem Wissen ergeben (ausführlicher dazu Abschn. 2.2.2.).

Wenn Wissen bei der Produktion oder Rezeption einer sprachlichen Äußerung aktiviert wird und so zur Anwendung kommt, spricht man von *Performanz*. John Lyons (1996) merkt eine ambige Verwendungsweise des Begriffes *Performanz* an, insofern als er zum einen in Bezug auf das Produkt der Performanz, z.B. ein gesprochener oder geschriebener Text, und zum anderen in Bezug auf das Hervorbringen dieses Produktes gebraucht wird. Er spricht sich dafür aus, zwischen einerseits Kompetenz und andererseits Performanz als Prozess der Kompetenzanwendung und Performanz als Produkt der Anwendung zu unterscheiden (S. 12). Dabei ist Performanz notwendigerweise in eine kommunikative Situation eingebettet. Für die folgenden Ausführungen können diese vier Aspekte - Kompetenz, Produkt, Hervorbringung,²⁰ Situation - im Hintergrund mit gedacht

²⁰ Mit diesem etwas schwammigen Begriff *Hervorbringung* soll der Umstand berücksichtigt sein, dass je nachdem, was man unter *Produkt* versteht, dessen Hervorbringen andere Prozesse einbezieht. Lyons (1996) versteht Produkt als (gesprochene und geschriebene) Texte. Ich nehme für diesen Abschnitt eine etwas andere Perspektive ein und verstehe hier auch Kommunikate des Lese- und Hörverstehens als Produkt. Produkt kann man sich dann als rein mentale Repräsentation (vgl. Abschn. 3.1.1.) oder/und als Lautzeichen - beim Sprechen - bzw. als Schrifteichen - beim Schreiben - manifestiert vorstellen. Dabei

werden. An geeigneten Stellen werde ich zur Reflexion über den Könnensbegriff auf sie wieder zurück kommen.

Die Begriffe *Kompetenz* und *Performanz* sind mit den Namen Noam Chomsky und - wie weiter unten dargestellt wird - Dell Hymes verbunden. Chomsky (1965, S. 3-11) definiert *Sprachkompetenz* in Bezug auf formal-grammatische Sprachstrukturen, deren abstraktes Regelsystem in einem idealen Sprecher und Hörer einer Sprache verortet wird, und trennt strikt zwischen Kompetenz und Performanz. Kompetenz ist hier auf die Muttersprache bezogen und ursprünglich nicht auf Bilingualismus oder den Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache. Chomsky zielt mit dieser Definition darauf, formbezogene Gemeinsamkeiten zwischen allen Sprachen der Welt im Sinne einer Universalgrammatik beschreibbar zu machen.

Im Rahmen einer solchen universellen Sprachbeschreibung liegt das Hauptargument dieser Kompetenzdefinition darin, dass beim L1-Erwerb Kinder die Regeln ihrer Muttersprache aus einem qualitativ defekten und quantitativ unzureichenden Input erschließen. Angesichts des relativ hohen Beherrschungsgrades ihrer Muttersprache nach den ersten Lebensjahren - Grewendorf et al. (1989, S. 18) z.B. geben hier drei bis vier Jahre an - kann eine empiristische Spracherwerbstheorie nicht erklären, wie sich Kinder aus den wenigen Inputdaten, die oft grammatische Regeln verletzen oder schlicht unvollständige Formen sind, durch Generalisierungsstrategien Regeln erschließen, die sie befähigen, nie zuvor gehörte Formen/ Sätze grammatikkonform zu produzieren bzw. bestimmte Generalisierungen nicht vorzunehmen, die zu ungrammatischen Formen führen würden. Z.B. haben deutsche Kinder ein bestimmtes phonologisches Wissen erworben, das sie befähigt z.B. ein Kunstwort wie *pläsch* als ein potentiell deutsches Wort zu erkennen, aber ein Kunstwort wie *pläschtsch* nicht (Grewendorf et al. 1989, S. 18). Beobachtungen wie diese sprechen dafür, dass dem Erstspracherwerb ein angeborenes Wissen zu Grunde liegt, welches dem Kind die Erschließung der Regeln einer Einzelsprache aus dem Input ermöglicht.²¹ Chomsky nimmt dabei an, dass für diesen Erschließungsprozess nur eine begrenzte Anzahl von Regelmöglichkeiten zur Verfügung steht. Grewendorf et al. (1989, vgl. S. 15, 20) deuten an, dass dieses angeborene Wissen möglicherweise den Unterschied zu Kommunikationsformen im Tierreich ausmacht, es also die spezifisch menschliche Sprachfähigkeit sein kann.

Wie aus solchen zu erwerbenden Regeln theoretisch unendlich viele und lange und

sind jeweils verschiedene bewusste und unbewusste Produktionsprozesse beteiligt, z.B. das bewusste Reformulieren eines schriftlichen Textes, die ich mit *Hervorbringen* zusammenfasse.

21 Chomsky begreift Sprache als ein kognitives System. Vor diesem Hintergrund wurden unter Berufung auf spätere Arbeiten Chomskys oft Vergleiche mit anderen kognitiven Systemen gemacht, z.B. dem visuellen (vgl. Taylor 1988, S. 149; Grewendorf et al. 1989, S. 21-23).

nie zuvor gehörte Sätze generiert werden können, ist der Beschreibungsgegenstand der Generativen Grammatik (GG). Der GG liegt der Gedanke zu Grunde, dass eine Sprache sich von einer anderen durch bestimmte Parametersetzungen unterscheidet, z.B. Parameter, die - wie im Beispiel oben - das Vorkommen von Lauten im Silbenanlaut und -auslaut in einer Sprache betreffen, oder Parameter, die festlegen, ob in einer Präpositionalphrase eine Präposition links, rechts oder links und rechts vom Substantiv stehen kann. (Im Deutschen kann sie links und rechts stehen.) Einzelne Parameter korrelieren untereinander und bedingen dann formbezogene Eigenschaften von Einzelsprachen wie die Wortstellung im Satz oder die Eigenschaft z.B. des Italienischen im Unterschied zum Deutschen, das Subjekt auslassen zu können (Pro-Drop-Sprache).

Die Gesamtheit eines solchen Wissens, das die Regeln betrifft, nach denen sprachliche Formen einer Einzelsprache zusammensetzbar sind, ist nach Chomsky Sprachkompetenz. Dem Aufbau dieses Wissens liegt die spezifische Fähigkeit zu Grunde, Sprache zu erwerben. Die Leistung eines solchen Sprachverarbeiters²² liegt darin, dass durch die Verwendung von Sprache innerhalb einer kommunikativen Situation durch einen unbewussten Prozess der "Dekomposition sprachlicher Strukturen" (Wode 1993) die Regeln der verwendeten Sprache aus dem Input abgeleitet werden (Chomsky 1965, S. 36; vgl. auch Klein 1984). Für den Kompetenzerwerb im Sinne einer muttersprachlichen Beherrschung steht nach der These der kritischen Periode (S. Abschn. 2.1.) nur ein bestimmtes Zeitfenster zur Verfügung. Chomsky nimmt dabei an, dass dieses im Spracherwerb aufzubauende Wissen, insbesondere aber das angeborene Wissen des Sprachverarbeiters dem Bewusstsein nicht zugänglich ist und spricht von *tacit knowledge* ("stilles Wissen"). (In Abschn. 2.2.2. ist in diesem Zusammenhang von implizitem Wissen die Rede.) Jegliche Aspekte der kommunikativen Anwendung von Sprache sind dabei nicht im Kompetenzbegriff Chomskys enthalten, wenngleich sie den Spracherwerb erst ermöglichen (vgl. Fußnote 22). Diese Aspekte, die den aktuellen Gebrauch von Sprache betreffen, definiert Chomsky als Performanz (Chomsky 1965, S. 4).

In Bezug auf die begriffliche Bestimmung von Können anhand der oben eingeführten Aspekte Kompetenz, Produkt, Hervorbringung und Situation betrifft das bisher Gesagte den Aspekt der Kompetenz, und zwar in Form einer grammatikbezogenen Kompetenz. Die drei anderen Aspekte wurden als Bestandteile der Performanz gesehen, von welcher

²² Chomsky führt die Fähigkeit Sprache zu erwerben auf das Wirken eines kognitiven Moduls zurück, das er *LAD* (Language Acquisition Device) nennt. Es wird durch Input aktiviert, wobei der Dekompositionsprozess sprachlicher Strukturen ohne weiteres äußeres Einwirken automatisch abläuft und in bestimmte Gedächtnisinhalte resultiert, die er als *tacit knowledge* oder Sprachkompetenz bezeichnet. Allerdings spricht auch vieles für die Annahme eines in andere kognitive Systeme integrierten "linguo-kognitiven Verarbeitungssystems" (Wode 1993, S. 57; 292ff), wobei bei Sprache aktive Hirnregionen mit anderen Hirnregionen vernetzt sind (vgl. auch Götze 1995). In jedem Fall kann man etwas allgemeiner von einem *Sprachverarbeiter* sprechen (Klein 1984; 2001).

der Impuls für Spracherwerbsprozesse ausgeht.

Dass aber eben diese Wissensbestände der Sprachverwendung, Teil des Sprachwissens sind, ist das Postulat von Dell Hymes' Begriff der *kommunikativen Kompetenz* (Hymes 1972, S. 280). Er schlägt daher *Kompetenz* als einen Oberbegriff vor, der grammatisches Wissen (nach Chomsky Kompetenz) und eine bestimmte Fähigkeit der Sprachverwendung (*ability for use*) umfasst. Mit dieser Anwendungsfähigkeit meinte Hymes das Zusammenwirken mehrerer Teilkompetenzen, indem er argumentiert, dass auch formbezogene und anwendungsbezogene Kompetenzbereiche zur gleichen Zeit und einander bedingend erworben werden.²³ Das, was Hymes als *kommunikative Kompetenz* bezeichnet, betrifft die Art, wie ein Kind beim Erwerb seiner Muttersprache die sozialen Situationen seiner Umwelt wahrnimmt, diese kategorisiert und daran seine Art zu sprechen entwickelt und differenziert (Cazden 1972, S. 295). Dabei erwirbt es Anteile sprachlichen Wissens, die im Sinne von Chomskys Kompetenzbegriff grammatikbezogen sind und zu einem großen Teil innerhalb der kritischen Periode (vgl. Abschn. 2.1.) erworben werden, und Anteile, die hauptsächlich bedeutungs- und anwendungsbezogen sind und zu verschiedenen Teilen das ganze Leben über erworben werden können.²⁴ Performanz und Kompetenz sind für Hymes zwei Aspekte einer sprachlichen Äußerung: „Performanz ist der beobachtbare Teil und Kompetenz die zu Grunde liegende Fähigkeit, die beobachtete Performanz zukünftig zu produzieren“ (eigene Übersetzung von Rickheit et al. 2008, S. 17).

Um den Begriff der kommunikativen Kompetenz und die darin enthaltene Anwendungsfähigkeit (*ability for use*) näher zu bestimmen, weist Hymes auf vier Aspekte hin, die er im Original als Fragen formulierte, welche bei Untersuchungen von sprachlichen Äußerungen in konkreten kommunikativen Situationen berücksichtigt werden sollten (Hymes 1972, S. 281).

- (1) Gesamtheit des Regelapparates - Grammatikalität (*formally possible*)
- (2) kognitive und motorische Durchführbarkeit (*feasible*)
- (3) situative Angemessenheit der Sprachverwendung (*appropriate*)
- (4) Wirkungen des Sprechaktes (*actually performed act*)

²³ "Competency for use is part of the same developmental matrix as competence for grammar..." (Hymes 1972, S.279) "I should take *competence* as the most general term for the capabilities of a person... *Competence* is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*." (S. 282; Hervorhebungen im Original).

²⁴ Klein/Dimroth (2003) machen allerdings darauf aufmerksam, dass das lifelong learning (im L1-Erwerb) neben bedeutungsbezogenen Sprachbereichen auch syntaktische Bereiche betrifft, z.B. Satzbau und Flexion (Kap. 1.). Darüber hinaus: "Besonders lange dauert der Erwerb komplexerer sprachlicher Fähigkeiten, etwa die Produktion längerer Texte oder bestimmte Formen des sozial angemessenen sprachlichen Verhaltens. Auch hier lernt man unter Umständen über die ganze Lebensspanne hinweg immer wieder dazu." (ebd.)

Der erste Aspekt entspricht dem, was Chomsky mit Sprachkompetenz meinte. Hymes bezog hier aber auch (wie z.T. im dritten Aspekt) sprachgemeinschaftliche Normen²⁵ mit ein (vgl. Rickheit et al. 2008, S. 17), z.B. Interpunktion als Norm für schriftliche Texte oder Normen für kleinere, regionale Sprachgemeinschaften, z.B. die Aussprache des /r/ in Sprachvarianten im süddeutschen Raum gegenüber im mitteldeutschen Raum. Der zweite Aspekt betrifft alle psycholinguistischen Voraussetzungen des Schreibens, Hörens, Sprechens und Lesens, z.B. die Ausbildung der Muskulatur des Sprachapparates oder motorische Prozesse des handschriftlichen Schreibens. Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Kontextbezogenheit von Sprache, z.B. dass Situationen die Verwendung eines bestimmten Sprachregisters verlangen oder in Situationen, in denen die Verletzung einer grammatischen Regel als angemessen erscheinen kann. Der vierte Aspekt betrifft die Auswertung von Wirkungen, die mit einer Äußerung erzielt wurden, also wie diese zur Änderung oder Entwicklung der Situation beigetragen hat, auch in Bezug auf die Häufigkeit.²⁶

Canale und Merrill Swain (1980) sehen diese Aspekte als vier Anwendungsfertigkeiten (S. 16), die jeweils einen Anteil der *ability for use* in sich tragen. Ich habe sie hier eher als Kompetenzen vorgestellt, also als statisches Wissen, von dem bestimmte Anteile im Moment des Zusammenwirkens in einer bestimmten Situation hinsichtlich eines bestimmten sprachlichen Produktes zur Anwendung kommen. Die Anwendung selbst ist in jedem Fall ein dynamischer Prozess, der durch Wissen gesteuert ist. Aus kognitionspsychologischer Perspektive bezeichnet man dieses Wissen auch als *prozedurales Wissen* (Abschn. 2.2.2.) Worauf sich - aus dieser kognitiven Perspektive gesehen - nun genau *ability for use* bezieht, ist den Ausführungen Hymes' kaum zu entnehmen, weil er nicht kognitiv argumentierte. Canale/Swain (1980) bezweifeln jedenfalls, dass der Begriff *ability for use* wissenschaftlich näher bestimmbar ist (S. 7). Das liegt daran, dass das Zusammenwirken von Wissensbereichen je nach Sprachprodukt und Situation immer ein anderes ist. Hymes' *ability for use* ist dem Können als "etwas mit Sprache tun können" sehr nahe. Der in *ability for use* angelegte Zusammenhang zwischen statischem Wissen und dynamischer Anwendung ist jedoch für einzelne Sprachhandlung nicht greifbar bzw. für eine Untersuchung des Könnens so nicht operationalisierbar. Eben diese Näherbestimmung des Wissen-Anwendung-Zusammenhangs kann man als die

25 Der Ausdruck *Norm* geht in dieser Verwendung als auf Konventionen beruhende Einschränkungen bei der Verwendung des Sprachsystems (Sprachgebrauchsnorm) auf Eugenio Coseriu zurück. In der Terminologie von Ferdinand de Saussures entspricht *Norm* der Art und Weise, wie die *Parole* normalerweise verwirklicht wird (Kessel/Reimann 2010, S. 136).

26 Ein sprachliches Verhalten kann formal möglich sein (1), kognitiv machbar (2) und situativ angemessen (3), aber trotzdem nicht vorkommen. "Die Fähigkeiten von Sprachbenutzern beinhalten ein (vielleicht unbewusstes) Wissen über Wahrscheinlichkeiten ... [von sprachlichem Verhalten], das als Indikator für Stil, Antworten u.a. dient" (eigene Übersetzung von Hymes 1972, S. 286).

Überwindung der Dichotomie von Kompetenz und Performanz sehen.

In dem Modell der kommunikativen Kompetenz von Canale/Swain (1980) gehen die Autoren nicht von einer allgemeinen *ability for use* aus (S. 7).²⁷ Für sie ist das Zusammenwirken von Wissensbereichen während der Performanz nicht im Allgemeinen bestimmbar, vielmehr sei es eine Aufgabe für weitere Forschungen (S. 36f), insbesondere für Entwickler von Sprachtests und Unterrichtscurricula (S. 34) dieses Zusammenwirken bei Sprachhandlungen zu untersuchen und näher zu bestimmen. Damit überantworten die Autoren einerseits sozusagen die Überwindung der Kompetenz-Performanz-Dichotomie weiterer Forschung. Andererseits beschreiben sie die dafür relevanten sprachbezogenen Kompetenzen. Sie beziehen ihr Modell ausschließlich auf das Unterrichten und Testen einer Zweit- bzw. Fremdsprache (S. 16; 29), wodurch sich die Möglichkeit ergibt, bestimmte Performanzbereiche zu fokussieren. Betrachten wir das Modell von Canale und Swain in Bezug auf den Wissen-Anwendung-Zusammenhang genauer.

Die Autoren unterscheiden - Dell Hymes folgend - auf der Seite des Wissens folgende Komponenten der kommunikativen Kompetenz (Canale/Swain 1980, S. 28-31).

- (1) grammatische Kompetenz
lexikalisches, syntaktisches, phonologisches, auf Satzebene semantisches Wissen
- (2) Diskurskompetenz
Regelwissen hinsichtlich von Kohäsion und Kohärenz in einem Text
- (3) soziolinguistische Kompetenz
Wissen über kontextuelle Angemessenheit in Hinsicht auf die sozialen Rollen der Kommunikationsteilnehmer, das gemeinsam geteilte Wissen und der Funktion von Spracheinheiten
- (4) strategische Kompetenz
verbale und nonverbale Strategien zur Kompensation von kommunikativen Störungen, Kompetenzlücken u.a.

Jede dieser Komponenten beinhaltet - wie bei Hymes - ein entsprechendes Anwendungswissen. Ebenso wie Hymes verstehen Canale/Swain (1980) kommunikative Kompetenz (Anwendungs- und Sprachwissen) als der Performanz zu Grunde liegend, trennen aber - im Unterschied zu Hymes - Kompetenz und Performanz (S. 6; 34). D.h. derjenige Wissensanteil, der die Anwendung betrifft, ist im Modell von Canale/Swain implizit enthalten und muss bei Sprachtests und Curricula in Bezug auf einzelne Sprachhandlungen jeweils berücksichtigt werden. Welche Sprachhandlungen Fremdsprachenlerner können sollen, ist ebenso wenig im Allgemeinen bestimmbar. Die Ergründung der

²⁷ Canale/Swain (1980) verstehen *kommunikative Kompetenz* - anders als Hymes - als eine Subkomponente einer allgemeineren Sprachkompetenz (S. 6).

Kommunikationsbedürfnisse von verschiedenen Lernergruppen wie ebenso die Analyse von Sprachhandlungen in einer Einzelsprache hinsichtlich der zusammenspielenden Kompetenzen und die dazu verwendbaren sprachlichen Strukturen sehen die Autoren als eine Forschungsaufgabe an (Canale/Swain 1980, S. 36)²⁸ Entwickler von Sprachtests und Unterrichtscurricula müssen sich daher überlegen, auf welche Kompetenzen in Bezug auf welche Sprachprodukte, die in welchen Situationen eingebettet sind, sie abzielen.

Anhand der oben unterschiedenen vier Aspekte - Kompetenz, Produkt, Hervorbringung, Situation - lässt sich das sprachliche Können, im Sinne von "mit Sprache etwas tun können", folgendermaßen beschreiben: Können bezieht sich als ein spezifisches Zusammenwirken von sprach- und anwendungsbezogenen Kompetenzen auf die Hervorbringung eines bestimmten Produkts in einer bestimmten Situation. Mit dem Modell von Canale/Swain (1980) gilt dies ausdrücklich für das Erlernen einer Zweit- bzw. Fremdsprache. Wenn ein L2-Lerner in der Zielsprache eine Bestellung in einem Restaurant aufgeben kann und ein anderer eine Urlaubspostkarte schreiben kann, dann können sie Unterschiedliches mit der Zielsprache tun. Canale/Swain (1980) sprechen davon, dass im Moment der Performanz Sprachlerner ihr Sprach- und Anwendungswissen kontrollieren²⁹ (S. 36). Das Können ist nicht identisch mit kommunikativer Kompetenz, sondern hinsichtlich verschiedener Sprachhandlungen ein jeweils bestimmter Ausschnitt.

Wollte man die kommunikative Kompetenz eines L2-Lerners in ihrem gesamten Ausmaß messen, müsste man diesen Lerner bei seiner L2-Performanz in jeglichen Situationen, in denen die L2 zur Anwendung kommt, beobachten. Möchte man das Können messen, beschränkt man sich auf eine Sprachhandlung oder auf eine Auswahl derer. Dabei lässt sich z.B. der Aspekt *Situation* variieren, als etwa weniger Zeit zur Lösung einer Sprachaufgabe oder implizit formulierte anstatt explizit formulierte Informationen in Bezug auf das Lösen einer Sprachaufgabe einen erhöhten Schwierigkeitsgrad der Aufgabe bedeuten.

Eine Aussage über das Sprachkönnen von L2-Lernern zielt darauf ab, zu sagen, wie gut sie sprachlich handeln, insofern: wie gut eine bestimmte Performanzleistung ist. Eine Aussage über die Kompetenz von L2-Lernern zielt darauf ab, zu sagen, wie weit die Wissensentwicklung in der L2 vorangeschritten ist, wobei ein regelmäßiger (kein chaotischer) Verlauf der Kompetenzentwicklung vorausgesetzt ist. Das, was das Modell von Canale

28 Die Autoren des Europäischen Referenzrahmens (GER) sind zumindest in der ersten Version des GER dieser Forderung insoweit nachgekommen, indem Situationen, die L2-Lerner in der L2 wahrscheinlich meistern müssen, klassifiziert und die entsprechenden sprachlichen Mittel dazu angegeben wurden (Ek/Trim 1998 1998). Die L2 ist in dieser GER-Version das Englische.

29 *Kontrolle* bezieht sich - analog wie eingangs zum Wissensbegriff bemerkt - nicht auf den alltäglichen Kontrollbegriff. Kontrolle über Sprach- und Anwendungswissen ist ein weitgehend unbewusster, unter bestimmten Bedingungen vor allem zu Beginn des Fremdspracherwerbsverlaufs auch ein bewusster Prozess.

und Swain hierbei leistet, ist, dass es für die Performanz in der Zweitsprache relevante Kompetenzen beschreibt, die im Performanzprozess bezogen auf ein bestimmtes Performanzprodukt in einer bestimmten Situation zusammenwirken.

Das Modell von Canale/Swain (1980) führte unter Fremdsprachendidaktikern zu der Vorstellung, dass kommunikative Kompetenz (und das fremdsprachliche Können) erlernbar und damit unterrichtbar ist. In den 1980er Jahren fand eine regelrechte kommunikative Wende des Fremdsprachenunterrichts statt. Das Modell von Canale/Swain hat dabei breite Anwendung gefunden (vgl. Studer 2010, S. 1265).

In Weiterentwicklungen des Begriffes der kommunikativen Kompetenz erscheint die Sprache als "versatile tool for situation management" (Rickheit et al. 2008, S. 24). Ein Hörer versteht dabei nicht den sprachlichen Code oder die Äußerung eines Sprechers, sondern den Sprecher selbst. "Er versteht das, was der Sprecher in einer bestimmten Situation möchte, dass der Hörer versteht."³⁰ Kommunikation besteht danach darin, im Rahmen der systembezogenen Regeln einer Sprache, Einstellungen, gemeinsam geteiltes Wissen und Verhaltenserwartungen zwischen den Kommunikationsteilnehmern zu aktivieren (vgl. das allgemeine Kommunikationsmodell in Kessel/Reimann 2010, S. 137f).

Zusammengefasst gesagt stellte sich das sprachliche Können als zwischen Kompetenz und Performanz liegend dar, insofern als es als ein Zusammenwirken von Kompetenzausschnitten hinsichtlich des Hervorbringens eines bestimmten Sprachproduktes in einer bestimmten Situation beschreibbar ist. Während aber Kompetenzen linguistisch, soziolinguistisch und psycholinguistisch als bestimmte Bereiche von Sprache aus einer theoretischen Perspektive beschrieben werden, ist die besondere Charakteristik des Könnensbegriffes seine Unbestimmtheit hinsichtlich der Hervorbringung eines Sprachproduktes. Man kann Unterschiedliches mit einer Sprache tun und dabei in verschiedener Weise Gebrauch von erworbenen Kompetenzen machen. Sprachkönnen ist nicht ganz Kompetenz, weil es sich nur auf einen Ausschnitt der Kompetenz bezieht, welcher nur aus Performanzperspektive bestimmbar ist. Können ist nicht ganz Performanz, weil es sich nicht auf das Sprachprodukt, sondern auf für die Hervorbringung des Produktes relevantes Wissen und den Prozess der Hervorbringung bezieht. Beurteilt man die Anwendung von Kompetenzen, hat man etwas über das Sprachkönnen gesagt. Schätzt man das Vorhandensein von Wissen ein, hat man etwas über (kommunikative) Kompetenzen gesagt. Die Unbestimmtheit des Könnensbegriffes in Bezug auf die Sprachhandlung bedeutet, dass die oben unterschiedenen Aspekte Kompetenzen, Hervorbringung, Produkt und Situation unterschiedlich ins Gewicht fallen.

³⁰ Hans Hörmann zitiert in Rickheit et al. (2008, S. 27) (eigene Übersetzung).

So kann es für bestimmte Sprachhandlungen besonders wichtig sein, grammatisch und orthographisch fehlerlos zu schreiben (Produkt) oder besonders flüssig und schnell zu sprechen (Hervorbringung) oder sich besonders höflich an den Adressaten zu wenden (Situation).

Welches Können von Lernern einer Fremdsprache erwartet wird bzw. vor dem Hintergrund der Kompetenzentwicklung erwartbar ist, ist letztlich eine empirische Frage. Eine in den letzten Jahren besonders einflussreiche Publikation, die sich mit dieser Frage beschäftigt, ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Kurzvorstellung zu Beginn des nächsten Abschnitts). Insbesondere der dem GER zu Grunde liegende Könnensbegriff sowie sein Ansatz der Könnensbeschreibung werden im nächsten Abschnitt 2.2.1. in Bezug auf die Unbestimmtheit von Können und den Begriff der Sprachhandlung vorgestellt.

2.2.1. Könnensbegriff und Könnensbeschreibung im GER

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) stellt ein Instrument dar, mit welchem das Können von Fremdsprachenlernern hinsichtlich der Formulierung von Lernzielen für den Fremdsprachenunterricht abgeschätzt und hinsichtlich der Erstellung von Prüfungen und Sprachtests bewertet werden kann. Das Ziel der GER-Autoren ist allerdings nicht das Abschätzen und Bewerten an sich, sondern dass der GER benutzt wird, um die Inhalte, Ziele und Leistungsbewertungen des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts in Europa mit einander vergleichbar zu machen (Trim et al. 2001, Kap. 1.2.). Der GER hat eine bis in die 1970er Jahre zurückreichende Entstehungsgeschichte und präsentiert sich entsprechend seiner Ziele in seiner gegenwärtigen Form (Trim et al. 2001) sehr umfangreich und komplex. Er hat mittlerweile den größten Einfluss auf die Entwicklung von Bildungsstandards in Schulen und Universitäten in Europa (vgl. Studer 2010, S. 1264).

Für die in der vorliegenden Arbeit angestrebte Begriffsbestimmung des Sprachkönnens möchte ich den GER hinsichtlich des ihm zu Grunde liegenden Könnensbegriffes und in ausgewählten Bereichen hinsichtlich der Könnensbeschreibung vorstellen. Dabei gehe ich wie im vorherigen Abschnitt (2.2.) von den dort unterschiedenen Aspekten zur Könnensbestimmung aus: Kompetenz, Hervorbringung (eines Sprachproduktes), Sprachprodukt und kommunikative Situation. Aus Darstellungsgründen beginne ich mit der Könnensbeschreibung im GER.

Wie auch im Begriff der kommunikativen Kompetenz (vorheriger Abschn.) stellt sich im GER das Können (*proficiency*) als "mit Sprache etwas tun können" als ein Zusammenwirken von verschiedenen Kompetenzen hinsichtlich der Hervorbringung eines Produktes in einer Situation dar. Die Könnensbeschreibung im GER bezieht sich auf den Erwerb einer Fremdsprache (Trim et al. 2001, S. 14). Wie für das Modell von Canale und Swain (s. Abschn. 2.2.) ist dies auch hier eine wichtige Einschränkung, weil somit überhaupt erst ein für Fremdsprachenlerner erreichbares "Könnensmaximum", ein allgemeines Lernziel formulierbar wird.³¹ Die Idee des GER ist es dabei, im Vorhinein einzuschätzen, welche Situationen Fremdsprachenlernende in der Zielkultur typischerweise kommunikativ meistern müssen und entsprechende sprachliche Mittel zur Verfügung zu stellen. Dies ist zunächst für das Englische als Fremdsprache in früheren Versionen des GER geleistet worden (zuerst in Ek/Trim 1998 1998).³² Ein weiterer Schritt bestand darin, sprachliche Fertigkeiten der Hervorbringung eines Sprachproduktes (feingradiger) zu bestimmen (z.B. monologisches und dialogisches Sprechen u.a.)³³ und hinsichtlich von sechs Referenzniveaus (A_{1/2}, B_{1/2}, C_{1/2}) in sog. Kannbeschreibungen (Deskriptoren) anzugeben, was Lernende typischerweise in den verschiedenen Fertigkeiten auf jedem Niveau mit einer bestimmten Fremdsprache tun können. Die einzelnen Referenzniveaus sind im GER ausführlich beschrieben (Trim et al. 2001 Kap. 3.6.). Unter A, B, C in Abb. 1 können wir uns allgemeine Sprachlernstufen vorstellen, die in etwa mit einer Grund-, Mittel- und Oberstufe in Sprachkursen z.B. des Goetheinstituts korrespondieren (Quetz 2003, S. 44).

31 Zum Vergleich: Nach Klein (1984, S. 17) besteht das Lernziel für den Erstspracherwerb darin, eine soziale Identität und darin eine individuelle Identität zu erwerben (Abschn. 2.1.). Der Erwerb einer Identität ist für das Fremdsprachenlernen als Lernziel aber gerade nicht geeignet. Entsprechend der Ziele des GER, ein Instrument der Vergleichbarkeit zu sein, sollte ein solches "Könnensmaximum" kompatibel mit allen europäischen Traditionen des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere der Lernziele sein. Der GER versteht sich ja nicht als Norm, sondern als ein Instrument, um Normen zu erstellen (Trim et al. 2001, S. 14ff). Im GER sind die Lernziele für den Fremdsprachenunterricht entsprechend umfangreich beschrieben (ebd., S. 131 und die Verweise dort).

32 In Glaboniat et al. (2002) sind Sprachmittel für das Deutsche angegeben in Trim et al. (2001) nicht.

33 In der aktuellen Adaption des GER auf DaF und DaZ in Glaboniat et al. (2002) werden sechs Fertigkeitsbereiche (Hören, Schreiben, Lesen, Sprechen, Dolmetschen, Übersetzen) und vier sprachliche Aktivitäten (Interaktion, Rezeption, Produktion, Sprachmittlung) unterschieden (S. 17).

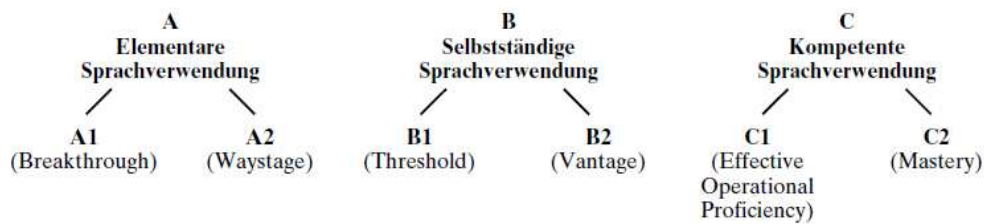


Abbildung 1: Referenzniveaus im GER (Trim et al. 2001, S. 34)

Die in Abb. 1 unterschiedenen Stufen verstehen sich als auf einander aufbauend. Auf einer höheren Stufe können Lerner alles das, was auf den nächst niedrigeren Stufen beschrieben ist, sprachlich leisten. D.h. in den Deskriptoren ist das auf der jeweiligen Stufe typische Sprachkönnen beschrieben (Trim et al. 2001, S. 45). Die höchste in der derzeitigen Version des GER benannte Stufe C2 ist mit einer muttersprachlichen Sprachbeherrschung nur insofern vergleichbar, als Lerner auf C2-Niveau mühelos in der Zielkultur sprachlich handeln können, auch wenn sie möglicherweise als Nicht-Muttersprachler erkannt werden. So sind C2-Lerner wie die entsprechenden Muttersprachler beispielsweise in der Lage, einen grundständigen universitären Studiengang in der Zielsprache zu absolvieren.³⁴ Das Könnensminimum A1 ist gewissermaßen alles das, was Lernbeginner ohne Vorkenntnisse (man nennt sie auch *Nullanfänger*) ab dem ersten Unterricht in der Fremdsprache lernen.

Die Deskriptoren sind nach bestimmten Verfahren in Bezug auf die sechs Referenzniveaus skaliert.³⁵ Im GER gibt es spezifische Skalen, die das Können in Bezug auf einzelne Kompetenzbereiche, wie Lexik (Wortschatz) oder auf Aspekte der Performanz, z.B. Flüssigkeit beim Sprechen oder Beherrschung der Orthographie beschreiben. Und es gibt globale Skalen, die das Können in einer bestimmten Fertigkeit oder nur bezogen auf eine Niveaustufe im Allgemeinen beschreiben. Darüber hinaus sind die Deskriptoren hinsichtlich drei Anwenderperspektiven formuliert: für Lernende, für Lehrende und für Beurteilende (Sprachtests, Prüfungen). Die Kannbeschreibungen in Skalen aus der Perspektive von Beurteilenden sind oft negativ formuliert, weil sich in Prüfverfahren ergab, dass Beurteilende in Prüfungssituationen Negativformulierungen

³⁴ Gegenwärtig werden DaF-Lernern mit einem bestimmten Zertifikat des Test-DaF, das der Stufe C1 des Referenzniveaus des GER entspricht, Studierfähigkeit bescheinigt (vgl. www.testdaf.de).

³⁵ Schneider/North (2000, S. 23f) stellen intuitive und statistische Verfahren vor. Die statistischen Verfahren basieren auf der sog. Rasch-Analyse, benannt nach dem dänischen Mathematiker Georg Rasch (Schneider/North 2000, Kap. 7.4.; Trim et al. 2001, S. 204f). Die meisten Formulierungen von Deskriptoren basieren aber auf intuitiven Beurteilungen von Expertengruppen aus Lehre und Forschung. Die Basis ist hier der Expertenkonsens (Schneider/North 2000, S. 23).

besser handhaben konnten. Alle anderen Skalen sind positiv (auch einschränkend) formuliert (Trim et al. 2001, S. 46ff).

RN	Fertigkeit	Kannbeschreibung (Deskriptoren)
A1	(monologisches) Sprechen	Kann in konkreten, vertrauten Situationen mit einfachen Wörtern, alltäglichen Ausdrücken und sehr einfachen Strukturen wichtige Informationen über sich selbst und die unmittelbare Umgebung geben. (globale Skala, S. 81) Kann mit einfachen, meist unverbundenen Ausdrücken sich selbst beschreiben, was er/sie macht und wo er /sie wohnt. <u>Bsp.</u> Kann bei einer Party einem anderen Gast sagen, wie groß die eigene Familie ist (spezifische Skala, S. 81)
	Schreiben	Kann kurze, einfache Angaben zur Person und zu ganz alltäglichen und vertrauten Dingen schreiben. (globale Skala, S. 82) Kann einfache persönliche Angaben in geschriebener Form machen. <u>Bsp.</u> Kann in einfachen Sätzen aufschreiben, wo und wie er/sie wohnt. (spezifische Skala, S. 82)
B2	(monologisches) Sprechen	Kann zu vielen Themen aus seinen/ ihren Interessengebieten eine Argumentation aufbauen und die einzelnen Argumente aufeinander beziehen. (globale Skala, S. 128) Kann seine/ihre Gedanken und Gefühle beschreiben. <u>Bsp.</u> Kann vor einem neuen Lebensabschnitt über seine/ihre Freude, Hoffnung und auch Skepsis sprechen. (spezifische Skala, S. 129)
	Schreiben	Kann bei relativ guter Beherrschung der Grammatik eine Reihe von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverknüpfung anwenden, um seine/ihre Ausführungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden, wobei thematische Übergänge dabei aber noch sprunghaft bleiben können. (globale Skala, S. 130) Kann ein vertrautes Thema systematisch darlegen und dabei entscheidende Punkte angemessen hervorheben sowie die Darlegung stützende Beispiele anführen. <u>Bsp.</u> Kann das Beispiel eines "unschuldig Verurteilten" als Stütze seiner/ihrer Argumentation in eine Erörterung über die Todesstrafe einbauen. (spezifische Skala, S. 130)

Tabelle 3: Ausschnitte aus Kannbeschreibungen für Sprechen und Schreiben auf den Referenzniveaus (RN) A1, B2 (Glaboniat et al. 2002)

Die Kannbeschreibungen in Tab.3 sind eine ausschnittsweise Zusammenstellung von globalen und spezifischen Skalen der Referenzniveaus (RN) A1 und B2 in Bezug auf die Fertigkeiten Schreiben und monologisches Sprechen, die ich Glaboniat et al. (2002) entnommen habe. Es werden hier globale und detaillierte (spezifische) Skalen unterschieden.³⁶ Im Unterschied zu Trim et al. (2001) aber nicht aus verschiedenen Perspektiven formuliert.³⁷ Letztere enthalten jeweils Beispiele. Die globalen Skalen geben

³⁶ Studer (2010, S. 1267) macht allerdings darauf aufmerksam, dass die Skalen in Glaboniat et al. (2002) im Unterschied zu Trim et al. (2001) nicht validiert sind. Die in Tab.3 angegebenen Deskriptoren sind daher nicht mit denen in Trim et al. (2001) gleichzusetzen (Studer 2010).

³⁷ Vgl. Glaboniat et al. (2002, S. 14). Die Deskriptoren in Tab.3 lassen sich entsprechend der Angaben zur Zielgruppe von "Profile Deutsch" (S. 8) aus der Perspektive von Lehrenden, Beurteilenden und

normierend an, *wie gut* Lernende etwas können und die detaillierten (spezifischen) Skalen deskriptiv, *was* sie können (Glaboniat et al. 2002, S. 15f).

Der Aspekt *Situation* ist in den Könnensbeschreibungen mehr oder weniger explizit enthalten. So sieht man in Tab. 3, dass für das A1-Niveau die Situation mit "konkret" und "vertraut" im Hier und Jetzt der Sprechsituation bzw. Bezugssituation verortet wird. Für B2 hingegen wird die Situation außerhalb des Hier und Jetzt der Sprechsituation, aber im Interessenbereich des Lernenden liegend beschrieben. Mit fortschreitender Entwicklung der Beherrschung der Zielsprache werden die Situationen, die Lernende sprachlich meistern sollen, hinsichtlich der Adressatenbezogenheit immer komplexer und hinsichtlich des Inhalts thematisch immer abstrakter. Im GER findet sich ein Kriterienkatalog, um Situationen in diesen Hinsichten zu kategorisieren (Trim et al. 2001, S. 53f).

Die umfassende und detaillierte Könnensbeschreibung im GER und seiner Adaption für das Deutsche (Glaboniat et al. 2002) kann als ein Beleg für die Unbestimmtheit des Könnensbegriffes (Abschn. 2.2.) gesehen werden. Die Skalen im GER umfassen alle in Abschn. 2.2. unterschiedenen vier Aspekte und unterscheiden darüber hinaus drei verschiedene Perspektiven (Lernende, Lehrende, Beurteilende). Sie bieten damit die Möglichkeit, ein Könnensprofil³⁸ einer Lernergruppe aus verschiedenen Perspektiven zu erstellen. Wie umfangreich und detailliert ein solches Profil ist, liegt im Ermessen der Benutzer des GER. Die Autoren des GER legen dabei ihrer Beschreibung einen Könnensfortschritt zu Grunde, der sich in den auf einander aufbauenden Referenzniveaus manifestiert.

Hinsichtlich des Aspektes *Kompetenz* beschreiben Skalen das Können in Bezug auf linguistische Kompetenzen (globale Skala: Trim et al. 2001, S. 110f), worunter lexikalische Kompetenz (S. 112f), grammatische Kompetenz (Skala zur grammatischen Korrektheit S. 114), und phonologische Kompetenz (Skala der Aussprache S. 117) gezählt werden. Zur semantischen Kompetenz wurde keine Skala zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus werden soziolinguistische Kompetenzen beschrieben (Skala zur soziolinguistischen Angemessenheit S. 121) und Diskurskompetenzen (darunter die Skala "Sprecherwechsel" S. 124f).

Hinsichtlich des Aspektes *Hervorbringung* beschreiben Skalen im GER das Können z.B. in Bezug auf Flüssigkeit beim Sprechen und Genauigkeit des Ausdrucks (Trim et al. 2001, S. 129), darüber hinaus auch in Bezug auf Interaktionsstrategien, wie Kooperieren,

Lehrwerkentwicklern lesen.

³⁸ Ähnlich hierzu Quetz (2003, S. 46).

um Klärung bitten (ebd. S. 88f); hinsichtlich des Aspektes *Situation* siehe oben.

Hinsichtlich des Aspektes *Sprachprodukt* gibt es im GER keine Skalen. Durch die Differenzierung verschiedener produktiver und rezeptiver Sprachfertigkeiten (Schreiben, Lesen u.a.) wird aber angegeben, wie ein Produkt zustande kommt. Globale Skalen dieser Fertigkeiten beschreiben auch das Können der Lerner. Daneben beziehen sich schon genannte Skalen auf einzelne Aspekte eines Sprachproduktes, z.B. Orthographie in Bezug auf geschriebene Texte oder Skalen zu Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion in gesprochenen und geschriebenen Texten (Trim et al. 2001, S. 125).

Über den Könnensbegriff im GER ist indirekt bisher schon Vieles gesagt worden. Er lässt sich mit den beiden wichtigsten Konzepten des GER zusammenfassen: Mehrsprachigkeit und sprachliches Handeln.

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* betont im Unterschied zur *Vielsprachigkeit*, dass gemachte Spracherfahrungen mit der Muttersprache und mit weiteren Sprachen (L2, L3 usw.) und das damit verbundene persönlichkeits- und kulturbezogene Lernen nicht in isolierte Wissensbereiche resultieren (und so zu einer Vielsprachigkeit führen), sondern vielmehr eine gesamte kommunikative Kompetenz bilden, auf die je nach kommunikativer Aufgabe flexibel zugegriffen werden kann (Trim et al. 2001, S. 17). Der Begriff *kommunikative Kompetenz* ist damit weiter gefasst als bei Dell Hymes und als im Modell von Canale und Swain (Abschn. 2.2.). *Kommunikative Kompetenz* wird im GER analog zur Weiterentwicklung des Begriffes (Überblick in Rickheit et al. 2008) als ein sprachliches Problemlösen verstanden.

Der Begriff *sprachliches Handeln* beinhaltet die Perspektive auf Sprachlerner als sozial Handelnde. Damit ist gemeint, dass Sprachkompetenzen nicht um ihrer selbst Willen, aufgebaut werden, sondern mit dem Ziel, sie als in der Zielkultur sozial Handelnde in kommunikativen Situationen zu verwenden (Trim et al. 2001, S. 21). So sollten z.B. im Fremdsprachenunterricht Lernziele eher nicht auf das mehr oder weniger vollständige Erlernen des grammatischen Systems der Fremdsprache gerichtet und formuliert sein, sondern auf sprachliche Handlungen, die jeweils Ausschnitte sprachsystembezogenen Wissens implizieren und so zum Unterrichtsinhalt werden können. Lutz Götze hat dies als das Lernen von Handlungsmöglichkeiten beschrieben (Götze 1995, S. 651).

Anstelle einer Zusammenfassung dieses Abschnitts werde ich im folgenden Abschnitt anhand von Kritiken gegenüber dem GER ein Fazit hinsichtlich des Könnensbegriffes in

dieser Arbeit formulieren.

2.2.1.1. Fazit zum Könnensbegriff

Vor dem Hintergrund der Diskussion des Begriffes der kommunikativen Kompetenz und des Modells von Canale und Swain in Abschnitt 2.2. sowie den Erörterungen zum Könnensbegriff im GER hat sich nach dem bisher Gesagten ein recht klares Bild von dem ergeben, wie sprachliches Können beschrieben wird, nämlich als ein jeweils spezifisches Zusammenwirken von Kompetenzen bei ihrer Anwendung während einer Sprachhandlung. Das spezifische Zusammenwirken in Abhängigkeit der Sprachhandlung wurde in Abschnitt 2.2. und 2.2.1. als Unbestimmtheit des Könnens bezeichnet. So wird auch der Könnensbegriff des GER als Konzept der Mehrsprachigkeit und des sprachlichen Handelns sowie der Ansatz, die Kannbeschreibungen Referenzniveaus zuzuordnen, in der Fachwelt von vielen Autoren als "innovativer Anstoß" verstanden (Quetz 2003, S. 46).³⁹ Auch die positive Formulierung der Kannbeschreibungen im GER wird als zukunftsweisend angesehen, kommt sie doch der Forderung nach einem lernerorientierten Unterricht entgegen. Allerdings wird der "innovative Anstoß" vor allem als weitere Forschungsaufgaben gedeutet, z.B. mit Blick auf die kommunikativen Bedürfnisse von Migranten, die in der gegenwärtigen Fassung des GER gar nicht bzw. nicht angemessen berücksichtigt sind (Krumm 2007).

Ich möchte hier besonders den Begriff des Sprachkönnens betonen. Wie ist dieser zu fassen, um in der vorliegenden Arbeit zur Untersuchung des Beschreibenkönnens von räumlichen Konstellationen von Nutzen zu sein? "Die Benutzergruppen, die [vom GER] profitieren könnten, müssen sich ... gründlich einarbeiten und nicht nur die Globalskala als Norminstrument benutzen" merkt Jürgen Quetz (2003, S. 47) an.⁴⁰ Einer der Hauptkritikpunkte des GER betrifft, neben der Vagheit der Formulierung der Deskriptoren (Quetz 2003, S. 46; div. Beiträge in Bausch et al. 2003⁴¹) denn auch den Umstand, dass die

39 Vgl. außerdem Krumm (2007) und die Beiträge von Gerhard Neuner, Herbert Christ, Manfred Raupach in Bausch et al. (2003). Die Autoren in Bausch et al. (2003) repräsentieren die in Abschn.2.1.1. erwähnte Position der Sprachlehrforschung.

40 Eine Verwendung des GER als Norminstrument, indem Tests und ganze Lehrwerke und Unterrichtsaktivitäten global eingestuft werden, ignoriert den "innovativen Anstoß des GER" (Quetz 2003, S. 46) und führt dazu dass Lernziele des Unterrichts nur noch an den validierten Kannbeschreibungen des GER festgemacht werden (Krumm in Bausch et al. 2003). Ein Beispiel ist hier der Beitrag von Jingping Wang (2010), bei welchem schon im Titel das Missverständnis angedeutet ist. Der GER stellt kein Testinstrument dar, sondern ein Instrument, das z.B. bei der Erstellung von Sprachtests von Nutzen ist.

41 Vgl. z.B. die Beiträge von Hans-Jürgen Krumm und Hans Barkowsky. Weitere Kritikpunkte betreffen die nicht konsequente Umsetzung des Konzepts der Mehrsprachigkeit. Das betrifft den Umstand, dass die englische Sprache im GER eine zentrale Rolle spielt (Krumm in Bausch et al. 2003), aber die

Autoren des GER zwar wichtige in der Literatur beschriebenen Faktoren des Fremdsprachenlernens und -unterrichtens (Sprachkompetenzen, persönliche Kompetenzen, Lern- und Anwendungsstrategien u.a.) zusammentragen, ihnen aber keine Systematik zu Grunde legen, die ihr Verhältnis zueinander verständlich macht. "Man findet nämlich in der Regel nur Listen von Begriffen, deren Relevanz man sich nur dann vorstellen kann, wenn man die Forschungskontexte, aus denen sie stammen, kennt." (Quetz 2003, S. 43) All diese Faktoren seien natürlich erforscht, "aber wie wirken sie zusammen?" (ebd.) Es ist eben dieses Zusammenwirkens, wie es in Abschnitt 2.2. im Zusammenhang mit dem Begriff *ability for use* im Modell von Dell Hymes und im Modell von Canale und Swain thematisiert wurde, das die Unbestimmtheit des sprachlichen Könnens ausmacht. Der GER begegnet ihr mit dem Beschreiben des Anwendenkönnens einzelner für den Fremdspracherwerb relevanter Kompetenzen. Der Könnensfortschritt manifestiert sich dabei im Aufsteigen der Lernstufen selbst sowie in der Meisterung komplexer Sprachhandlungen und (vom Hier und Jetzt) abstrahierender Situationen, in denen sprachlich gehandelt wird. Doch ein Könnensprofil, z.B. auf der Basis von Skalen im GER, darf man sich nicht einfach als Addition von Können oder Kompetenzen vorstellen. Das bedeutet, dass, wenn bestimmte Skalen im GER "Lücken" haben oder bestimmte Sprachhandlungen in den Kannbeschreibungen nicht vorkommen, es "schwer [ist], aus dem Fehlen eines bestimmten Bereichs ... irgendeine Rückschlüsse zu ziehen" (Trim et al. 2011, S. 45f). Vielmehr müssen die Benutzer des GER selbst entscheiden, wie sie mit solchen Lücken umgehen (ebd.; S. 140ff). Genau darauf wollte Jürgen Quetz mit seiner oben zitierten Anmerkung einer "gründlichen Einarbeitung" hinaus. Wie vergleichbar ist das Können zwischen verschiedenen Skalen und wie zwischen verschiedenen Sprachen: Ist es z.B. auf Deutsch, Italienisch, Englisch oder Französisch jeweils genauso leicht oder schwer, räumliche Relationen auszudrücken?

Die Skalen im GER beschreiben nicht, wie gut und wann DaF-Lerner ausdrücken können, wo sich Gegenstände im Raum befinden. Damit verbindet sich für die Könnensuntersuchung in der vorliegenden Arbeit die Frage: Wenn DaF-Lernende zu Beginn des Lernens (A1) ausdrücken können, "wo sie wohnen" (Trim et al. 2011, S. 35), insbesondere "über sich selbst [und] fiktive Menschen schreiben [können], wo sie leben

Formulierung der Deskriptoren, die sich (den Kompetenzbegriff Chomskys zu Grunde legend) am muttersprachlichen Sprecher orientiert und nicht an einem mehrsprachigen Sprecher (Schneider/North 2000, S. 23). "Sich nicht oder kaum von einem Muttersprachler zu unterscheiden, ist für die allermeisten Lernenden kein realistisches und auch kein anzustrebendes Ziel." (ebd.)

und was sie tun" (S. 68) und sich sogar mündlich, wenn auch "mit einfachen überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern [können]" (S. 64), können diese DaF-Lernenden dann auch beschreiben, wo sich Gegenstände im Raum befinden? Und wenn nicht, wann und unter welchen Voraussetzungen können sie es?⁴² Die globale Skala für das höhere Niveau B1 gibt an, dass DaF-Lerner "über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben [können]" (S. 35). Wenn man - auf einer semantisch logischen Ebene - annimmt, dass Ereignisse die räumliche Existenz von physischen Objekten voraussetzen, kann man dann aus den Kannbeschreibungen der A1- und B1-Skalen schließen, dass den Lernern Beschreibungen von räumlichen Konstellationen irgendwann zwischen A1 und B1 gelingen?

Diese Fragen betreffen die Unbestimmtheit des Könnensbegriffes in Bezug auf das Zusammenwirken von Kompetenzen bei jeweiligen Sprachhandlungen. Für die Könnensuntersuchung in der vorliegenden Arbeit können die Kannbeschreibungen im GER als Orientierungspunkte gelten. Wie aber welche Kompetenzen beim Beschreiben von räumlichen Konstellationen zusammenwirken, kann aus den bisher besprochenen Modellen nicht abgeleitet werden und bedarf einer Erörterung des linguistischen Hintergrundes (Abschn. 3.1. und 3.2.). Der Ansatz des sprachlichen Handelns zur Beschreibung des Könnens als ein Zusammenwirken von Kompetenzen wird im Folgenden übernommen. Um aber zu einem operationalisierbaren Könnensbegriff zu gelangen, bedarf es einer näheren Betrachtung, dessen was in den vorherigen Abschnitten als Kompetenz, als Wissen über Sprache und Sprachanwendung bezeichnet wurde. Im folgenden Abschnitt 2.2.2. werden dazu aus einer kognitiven Perspektive die Begriffe Lernen, Erwerb, Wissen wie sie in der Literatur zur Beschreibung von Sprachwissen im Zweit- und Fremdspracherwerb verwendet werden, erörtert. Sie führen später (Abschn. 2.2.3.) zu einem kognitiven Modell des Sprachkönnens.

2.2.2. Lernen, Erwerb, Wissen

Die Begriffe *lernen*, *erwerben* und *wissen* werden in diesem Abschnitt als Begriffe zur Beschreibung von Sprachwissen im Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb besprochen. Dazu ist es sinnvoll, zunächst zwischen *bewusstem* und *unbewusstem Lernen* zu unterscheiden. Ich folge hier Henning Wode (1993, S. 15ff). *Wissen* wird dabei als ein

⁴² Eine ähnliche Frage zum Verständnis der Kannbeschreibungen formuliert Quentz (2003, S. 46).

wissenschaftlich abstrakter Begriff vorgestellt, der sich vom Wissensbegriff in der Alltagssprache unterscheidet. In den Abschnitten 2.2. und 2.2.1. wurde der Inhalt des für das Können relevante Wissen beschrieben. Im Folgenden geht es um Wissenstypen.

Im Laufe unseres Lebens lernen wir z.B. sehen, laufen oder uns hörend im Raum zu orientieren u.a. Ein solches Lernen vollzieht sich unbewusst. Hingegen vollzieht sich das Lernen von z.B. Mathematik, Linguistik oder Informatik in dem Sinne bewusst, dass mathematisches oder linguistisches Wissen während des Lernprozesses zum Gegenstand bewusster Reflexion wird bzw. nach Wode (1993, S. 15) überhaupt nur durch bewusste Reflexion erlernbar ist.

Die Art, wie sich der Erstspracherwerb vollzieht, entspricht zum allergrößten Teil einem unbewussten Lernen. Dies gilt vor allem im Zeitraum während der sog. *kritischen Periode* (Abschn. 2.1.).

Das unbewusste Lernen entzieht sich der Bewusstmachung und ist auch durch - bewusste - Anweisung nicht zu beeinflussen ... [Es] ist schon sehr früh darauf hingewiesen worden, dass Kinder ihre Muttersprache unbewusst lernen. Sie fragen nicht nach Regeln; sie richten sich nicht nach den Belehrungen, Erklärungen und Belobigungen von Eltern und Erziehern; und sie sind schon gar nicht in der Lage zu erklären, wie sie ihre Sprache lernen. (Wode 1993, S. 16)

Auch für den ungesteuerten Zweitspracherwerb wird angenommen, dass er wie der Erstspracherwerb in großen Teilen unbewusst abläuft. Der Aufbau des sprachlichen Wissens wird als ein kreativer Prozess der Dekomposition sprachlichen Inputs angesehen (Wode 1993). Kreativ insofern, als dass Lernende vor der Aufgabe stehen, sich durch das Kommunizieren die Regeln der Zielsprache selbst zu erschließen (Klein 1984; 2001).

Ein solches unbewusstes Lernen wird auch *implizites Lernen* genannt. DeKeyser (2003, S. 314) definiert es hinsichtlich des Zweitspracherwerbs als "Lernen, ohne sich bewusst zu sein, was gelernt wird". Man könnte für den Erstspracherwerb hinzufügen: und ohne sich bewusst zu sein, dass überhaupt etwas Sprachliches gelernt wird. Das Ergebnis dieses unbewussten Lernens kann man sich als vertiefte mit einander verbundene Gedächtnisinhalte vorstellen, die sowohl die Systematizität der Zielsprache als auch ihre Verwendung im sozialen Kontext betreffen und in konkreten Situationen aktiviert werden. Je vielfältiger die Inhalte untereinander verbunden sind, desto effektiver können sie aktiviert werden. Dieses Wissen wird *implizites Wissen* genannt (Ellis 2005, S. 141-151). Das implizite Sprachwissen drückt sich als ein Sprachgefühl aus und befähigt

die Sprecher einer Einzelsprache, spontan und ohne an Regeln zu denken, zu beurteilen, ob eine Äußerung grammatisch oder ungrammatisch und mehr oder weniger grammatisch akzeptabel ist.⁴³ Das können Muttersprachler in der Regel besser als Zweitsprachenlerner. In Bezug auf den Erstspracherwerb nannte Noam Chomsky den Anteil des impliziten Wissens, der auf das Sprachsystem bezogen ist, *Kompetenz* (vgl. Abschn. 2.2.).

Das bewusste Lernen wird *explizites Lernen* genannt (DeKeyser 2003; Hulstijn 2005, S. 130-132). Explizit ist es insofern, als der Lerngegenstand (und insofern auch die Lernaktivität) bewusst wahrgenommen wird. Wenn man z.B. Wortlisten oder Konjugations- und Deklinationstabellen auswendig lernt, entspricht dies einem bewussten Wortschatzlernen bzw. bewussten Grammatiklernen. Die Wörter bzw. grammatischen Regeln sind dann Teil des *expliziten Wissens* (Ellis 2005, S. 141-151). Hinsichtlich des Zweitspracherwerbs hat explizites Lernen aber nicht nur solche (auto)didaktischen Formen. Es kann auch spontan und weniger systematisch ablaufen, indem z.B. ein L2-Sprecher innerhalb einer Kommunikation von einem anderen Sprecher korrigiert wird oder dieser um Korrektur bittet (vgl. Felix 1982; Wode 1993) oder selbst Überlegungen zu Regeln der Zielsprache anstellt.⁴⁴

Im Fall von Fremdsprachunterricht wird zielsprachliches Wissen nun oft zum Gegenstand expliziten Lernens, etwa durch das Formulieren von grammatischen Regeln und das Durchführen von formorientierten Übungen. Der Unterricht strukturiert so zielsprachliche Regeln als explizites Wissen vor. Das ist in etwa vergleichbar mit Trockenübungen im Schwimmunterricht gegenüber dem sprichwörtlichem Sprung ins kalte Wasser. Die Unterscheidung von Bewusstheit und Unbewusstheit kommt allerdings nicht einem „entweder oder“ gleich, vielmehr sind bei Sprachlernprozessen beide Lerntypen mehr oder weniger beteiligt, beziehen sich dann aber auf andere Lerngegenstände. So können im Fall einer auf das explizite Lernen angelegten schriftlichen Grammatikübung das Schriftbild der Zielsprache, insbesondere Teile der zielsprachlichen Orthographie Gegenstand von implizitem Lernen werden, entsprechend phonologische Eigenschaften der Zielsprache während der Wahrnehmung des Klangbildes bei Hörverstehensübungen. In diesen Fällen sind verschiedene Aspekte der Zielsprache Gegenstände von jeweils explizitem und implizitem Lernen. Für den

43 Stern (1983, S. 343) spricht hier auch von *frame of reference* und *norm*.

44 Gass/Selinker (2001, S.313f) präsentieren ein Dialogbeispiel zweier Französisch-L2-Lerner, die in der L2 einen gemeinsam zu schreibenden Essay besprechen. Ein Lerner gebrauchte dabei ein Wort (*rèveill-matin* - Wecker), das der andere nicht kannte, aber am Ende des Dialoges korrekt verwendete. Dies erreichte er durch Nachfragen und Korrigiert werden. Man nennt dies auch Aushandeln von Bedeutung (*negotiation of meaning*).

Zweitsprach- und Fremdspracherwerb lässt sich sagen, dass Eigenschaften der Lernumgebung (Abschn. 2.1.1.) und die Art und Weise, wie Lerner auf Grund ihrer individuellen Einstellung mit den Input- und Lernangeboten der Umgebung umgehen, mal eher explizite und mal eher implizite Lernprozesse auslösen.⁴⁵

Stephen Krashen (1981; 1985) hat diesen Zusammenhang zwischen Spracherwerbstyp, individueller Einstellung und Arten von Lernprozessen in seinen Hypothesen strikter und hinsichtlich der Unterscheidung zwischen gesteuertem und ungesteuertem L2-Erwerb polarisierender formuliert. Stephen Krashen trennt strikt zwischen expliziten und impliziten Lernprozessen, indem er zwischen *acquisition* und *learning* unterscheidet. In seiner *acquisition-learning-hypothesis* (Krashen 1981, S. 1) beschreibt der Autor *acquisition* (Erwerb) als einen unbewussten Lernprozess und *learning* (bewusstes Lernen) als einen bewussten. Die Hypothese als eine von fünf Hypothesen Krashens zum L2-Erwerb besagt, dass beide Prozesse zwei unabhängige Lernformen sind. Erwerb in der Zweitsprache findet nach Krashen nur dann statt, wenn der Lernende den Input inhaltlich versteht (*input hypothesis*) und eine "positive", d.h. der Zielsprache und ihrer Kultur zugewandte Einstellung hat (*active filter hypothesis*).⁴⁶ Das Vermitteln von explizitem Sprachwissen (Grammatik) führe zu explizitem Wissen über die zweite Sprache, aber nicht zum Erwerb impliziten zielsprachlichen Wissens (Krashen 1981; 1985, S. 4). Die Folge daraus ist, dass explizites Wissen nicht zu implizitem werden könne oder anders: dass im Unterricht bewusst gelerntes Wissen nicht zu Wissen der Qualität werden kann, wie es durch Erwerbsprozesse gebildet wird. Ein Begriff wie Fremdspracherwerb wäre daher für Krashen in sich widersprüchlich. Wenn L2-Lerner bei der Sprachproduktion auf explizites Wissen zurückgreifen, dann spricht Krashen (1985, S. 1f) von *monitoring*. Die sog. *Monitorhypothese* besagt, dass sich L2-Lernende während des Formulierungsprozesses gewissermaßen selbst überprüfen, indem sie das vorläufige Ergebnis der Formulierung mit ihrem Regelwissen vergleichen. Dieses Vergleichsmodul nennt er *Monitor*. In der Zweitspracherwerbsforschung, insbesondere in der Sprachlehrforschung haben die Hypothesen Krashens große (kritische) Beachtung gefunden (Überblick z.B. in

45 Vgl. hierzu die Beschreibung des Spracherwerbsmodells von Susan Gass (1988), auch in Gass/Selinker 2001, S. 401).

46 Mit dem "aktiven Filter" meint Krashen den psychologischen Zustand, dass ein Lernender sich nicht auf die Zielkultur bzw. die Kommunikationssituation vollständig einlässt bzw. durch z.B. Angst vor Fehlern oder durch Ablehnung der Sprachkultur blockiert ist. Mit "inaktivem Filter" meint er den Zustand, sich ohne Vorbehalte und Ängste auf die Situation einzulassen (Krashen 1981, S. 22). Dieser Aspekt wurde auch als *soziale Integration*, *Einstellung* und in der Fremdsprachendidaktik als *Motivation* bezeichnet (vgl. Abschn. 2.1.1.).

Gass/Selinker 2001; Edmondson/House 2006 u.a.).

Ursprünglich als Reaktion auf Krashen (McLaughlin 1978) wird seit längerem intensiv die Frage diskutiert, inwieweit die beiden Wissenstypen in einander überführbar sind (z.B. DeKeyser 2003; Ellis 2006). Denn die Unterrichtserfahrung zeigt ja, dass Lernen im Fremdsprachunterricht, sei es implizit oder explizit, in vielen Fällen zu einer brauchbaren Kommunikationsfähigkeit führt.⁴⁷ Entweder muss man dann annehmen, dass explizites Wissen mehr sein kann als formulierbares Regelwissen oder - anders als Krashen - dass die beiden Wissensarten irgendwie durchlässig sind. Betrachten wir zunächst die Durchlässigkeit von implizitem Wissen nach explizitem Wissen.

Es ist beispielsweise ein Teil des muttersprachlichen impliziten Wissens im Deutschen, dass der Ausdruck **ein rote Auto* ungrammatisch ist,⁴⁸ grammatisch ist: *das rote Auto* oder *ein rotes Auto*. Implizites Wissen befähigt nun Sprecher des Deutschen, diesen Fehler spontan zu korrigieren. Explizites Wissen befähigt sie, eine die Ungrammatikalität erklärende Regel zu formulieren. Nach Ellen Bialystok (1994) wird implizites Wissen zu explizitem, wenn ersteres analysiert wird, indem z.B. zu **ein rote Auto* Beispiele der gleichen Kategorien, nämlich Artikel, Adjektiv, Substantiv, gebildet und verglichen werden, um auf einer abstrakteren Ebene eine Regel für die Ungrammatikalität der Äußerung zu finden. Durch das Bewusstmachen oder explizite Lernen, dass z.B. *rot* der Wortgruppe Adjektiv angehört, wird *rot*, das bis dahin als implizites Wissen repräsentiert wurde, gewissermaßen aus einer anderen Perspektive betrachtet oder nach Bialystok (1994) es so als explizites Wissen repräsentierbar wird. Die Gedächtniseinträge als solche ändern sich dabei nur insofern, als eventuell neue hinzukommen oder vorhandene vielfältiger miteinander verknüpft werden (vgl. Abschn. 2.2.3.).⁴⁹

Die Bezeichnungen der hier erwähnten Kategorien mit linguistischen Termini wie *Artikel* und *Adjektiv* usw., betreffen das sog. *metasprachliche Wissen*, das man sich als "explizitesten" Form des expliziten Wissens vorstellen kann. Metasprachliches Wissen ist also Teil des expliziten Wissens. Es entspricht einer formalen Beschreibung (analysierten und unanalysierten) sprachlichen Wissens und ist das Ergebnis von linguistischen Analysen oder eines Linguistikstudiums.

47 Ballestracci (2009) hat beispielsweise zeigen können, dass explizites Lernen sich positiv auf das Leseverstehen auswirkt.

48 Nach allgemeiner Konvention markiert der Stern Ungrammatikalität.

49 Nach Bialystok (1994; 2001) und Ellis (2006, S. 437) ist Sprachwissen dann analysiert, wenn es einem Lernenden auf Abfrage in Form einer spontanen Regelformulierung verbalisierbar ist, d.h. wenn es durch Überlegung bewusst gemacht werden kann.

Explizites und metasprachliches Wissen findet man in Grammatiken, in Bezug auf das genannte Beispiel als Flexion des Adjektivs im Deutschen, oft in Form von Deklinationstabellen wie in Tab.4 dargestellt.⁵⁰

Kasus	bestimmter Artikel	unbestimmter Artikel	ohne Artikel
Nominativ	das rote Auto	ein rotes Auto	rotes Auto
Genitiv	des roten Autos	eines roten Autos	roten Autos
Dativ	dem roten Auto	einem roten Auto	rotem Auto
Akkusativ	das rote Auto	ein rotes Auto	rotes Auto

Tabelle 4: Deklination des Adjektivs neutrum, Singular als Beispiel für explizites Wissen

Beim (unbewussten) Zugriff auf implizites Wissen in einer Konversation gehen Muttersprachler aber offenbar anders vor, als es Darstellungen von explizitem Wissen, wie hier in Form einer Tabelle, suggerieren. Natürlich kann jeder auch einen Tabelleninhalt memorieren und so explizites Wissen aufbauen. Aber das Wissen liegt dann in einer anderen Form vor, die sich z.B. durch die Zugriffseffizienz, von implizitem Wissen unterscheidet. Die Sprachprodukte, die durch das Wirken von explizitem Wissen zustande kommen, sind darüber hinaus hinsichtlich der Sprachstruktur weniger systematisch und weniger konsistent als Sprachprodukte, deren Hervorbringung durch implizites Wissen gestützt sind (Ellis 2005, S. 141-151).⁵¹

Die Entwicklung von implizitem zielsprachlichen Wissen wird für den Fremdsprachenunterricht als ein allgemeines didaktisches Ziel angesehen (vgl. Edmondson 2002, S. 55). Eine wichtige Frage stellt sich daher ebenso in Bezug auf die andere Richtung der Durchlässigkeit, nämlich ob explizites Wissen in implizites überführbar ist.

Hierfür wurde das Modell der Automatisierung von explizitem Wissen entworfen (McLaughlin 1978). Ein oft zitiertes Beispiel (z.B. in Trim et al. 2001, S. 23) für Automatisierung ist das Autofahrenlernen, das von zunächst explizit erklärten und gelernten Schaltvorgängen, z.B. des Kuppelns und Gasgebens, über bewusste Ausführung, bis hin zu unbewussten Handlungen beim routinierten Autofahren einen Verlauf von explizitem Wissen zu implizitem Wissen zu nehmen scheint. Bislang konnte

⁵⁰ Wie z.B. in Weinrich (2005, S. 484ff); Dreyer/Schmitt (2004, S. 213ff); Helbig/Buscha (2005, S.273ff) u.a.

⁵¹ Damit ist gemeint, dass L2-Sprecher systematischer von der Zielsprache abweichen, wenn implizites Wissen bei der Performanz eingeflossen ist. Die Performanz auf der Basis einer gelernten Regel (explizites Wissen) führt hingegen zu weniger systematischen Abweichungen (vgl. Abschn. 2.3.).

die Überführung von explizitem zu implizitem Wissen aber nicht gezeigt werden, wenngleich vor allem in der Didaktik solche Vermutungen bestehen.⁵² Zumindest kann explizites Wissen durch bewusstes Anwenden soweit automatisiert werden, dass es annähernd wie implizites Wissen funktioniert, dies oft in *wenn-dann*-Formen (vgl. Ellis 2005, S. 149).⁵³

In Tab.5 sind die Begriffe aufgeführt, die in der Literatur zur Beschreibung des zielsprachlichen Wissens von L2-Lernenden (unterer Teil der Tabelle) und zur Beschreibung des Aufnehmens und Entwickelns zielsprachlichen Wissens (oberer Teil) verwendet werden.⁵⁴

erwerben (unbewusstes Lernen)	bewusstes Lernen
implizites Lernen	explizites Lernen
implizites, (un)analysiertes Wissen	explizites und metasprachliches Wissen
prozedurales Wissen	deklaratives Wissen

Tabelle 5: *Begriffe der Wissensrepräsentation und des Lernens*

Die linke gegenüber der rechten Spalte der Tabelle korrespondiert mit der zu Beginn dieses Abschnitts gemachten Unterscheidung zwischen Unbewusstheit gegenüber Bewusstheit.

Unabhängig von den zitierten Autoren unterscheidet der Kognitionswissenschaftler John Anderson *prozedurales* und *deklaratives Wissen* nach Verwendungswissen bzw. nicht-Verwendungswissen (ausführlich in Anderson 1996). Er beschreibt diese beiden Wissenstypen als Kontinuum. Deklaratives Wissen ist enzyklopädisch, faktisch, z.B. dass Vögel fliegen können, Menschen aber nicht oder dass Alexander von Humboldt in Südamerika forschte. Prozedurales Wissen ist anwendungsbezogen, Beispiele sind das Laufenkönnen von Menschen oder das (routinierte) Autofahrenkönnen. Sprachliches prozedurales Wissen befähigt zur Sprachverwendung, zu sprachlichem Handeln (vgl. Ellis

⁵² Edmondson/House (2006, S. 283) verweisen hier auf Earl W. Stevick 1980, nach dem "das erlernte System in das erworbene System 'durchsickern' kann". Vgl. auch Stern (1983, S. 408f); Gass/Selinker (2001, S. 208f).

⁵³ Als Lehrer höre ich oft von fortgeschrittenen Lernern eine Regel wie: "Wenn 'Bewegung von etwas weg' oder 'in Richtung von etwas' ausgedrückt wird, dann ist der Akkusativ im Spiel." Man kann sich vorstellen, dass eine solche Bewegung-Akkusativ-Regel mit anderen wenn-dann-Regeln weiter spezifizierbar ist, z.B. in Bezug auf die Präpositionen *zu* und *nach*, die abweichend davon den Dativ verlangen, und sich mit Automatisierungsprozessen, z.B. wie und wo genau Akkusativ und Dativ markiert werden, zu einem Regelkomplex ausweitet. Je automatisierter einzelnes Regelwissen aktiviert wird, desto mehr Kapazität bleibt für die Aufmerksamkeit auf Bedeutungsstrukturen der Zielsprache.

⁵⁴ Vgl. Gass/Selinker (2001, S. 206-9); DeKeyser (2003); Hulstijn (2005, S. 130-132; Ellis (2003, S. 339ff; 2005, S. 148-152); Edmonson/House (2006, S.11).

2005, S. 148f), indem - das Beispiel der Adjektivdeklinaton wieder aufgreifend - mit einer Äußerung wie *Da fährt ein rot_ Auto* automatisch Wissen aktiviert wird, das die Endung *-es* schon in der Planungsphase verfügbar macht.

Prozedurales Wissen ist von den hier besprochenen Arten das Wissen, das am ehesten mit dem sprachlichen Können kompatibel ist. Der Begriff wird aber in der Literatur so nicht verwendet. So ist im GER von prozeduralem Wissen nur in Bezug auf außersprachliche Fertigkeiten im alltäglichen Leben, im Beruf, in der Freizeit die Rede, wie z.B. sich in bestimmter Weise sozial verhalten, kochen, eine Sportart betreiben u.a. (Trim et al. 2001, Kap. 5.1.2.). Soweit ich es überblicke liegt der Grund darin, dass prozedurales Wissen (bis jetzt) hinsichtlich sprachlicher Anwendung nicht beschreibbar war. Wenn bei Canale/Swain (1980) oder im GER von der Anwendung von Kompetenzen die Rede ist, ist ein solches sprachliches prozedurales Wissen gemeint, sozusagen ein Anwendungswissen. Es entspräche dem, was Dell Hymes mit *ability for use* meinte, bzw. der Gesamtheit des für das Sprachkönnen eines individuellen Sprechers relevante Wissen. Das Sprachkönnen wurde bisher hinsichtlich der Sprachkompetenzen und bestimmten Handlungsformen seiner Anwendung (Strategien) beschrieben (Abschn. 2.2; 2.2.1.), aber nicht als prozedurales Wissen.

Implizit und explizit sind aus psychologischer Sicht Beschreibungen von unterschiedlichen Wissensarten. Die Fragen nach der Durchlässigkeit zwischen den beiden Wissensarten impliziert analog zu deklarativem und prozeduralem Wissen ein Kontinuum wie in Abb. 2 dargestellt (vgl. Bialystok 1994; 2001; Gass/Selinker 2001, S. 206-216).⁵⁵ Das gemeinte Anwendungswissen könnte in diesem Kontinuum je nach Sprecherindividuum und Sprachhandlung mal näher am Pol *unbewusst* und mal näher am Pol *bewusst* verortet werden. Metasprachliches Wissen hingegen kann man ganz rechts im Schaubild als äußersten Pol expliziten Sprachwissens platzieren.

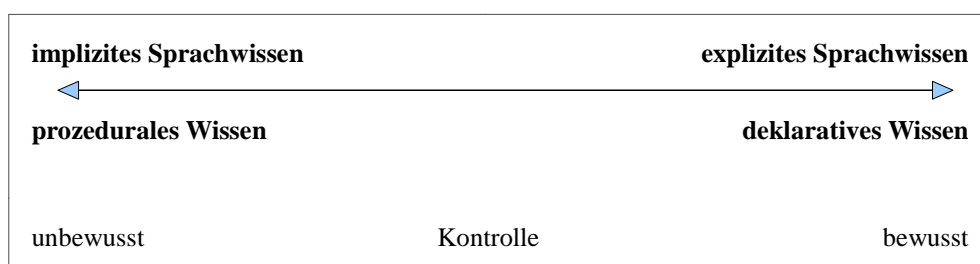


Abbildung 2: Wissenskontinuum und Merkmale der Repräsentation

⁵⁵ Ellis (2005, S. 141-151) referiert hier verschiedene Standpunkte. Er selbst nimmt aber eine Position ähnlich der von Krashen ein, indem er explizites von implizitem Wissen trennt (vgl. Ellis 2006).

Der Begriff *Kontrolle* in Abb. 2 betrifft im Unterschied zu den anderen Begriffen keine Wissensart, sondern ist eine Bezeichnung für einen Zugriffsprozess, der das Zusammenwirken von Wissensbestandteilen in Abhängigkeit von den Anforderungen einer kommunikativen Situation organisiert (Bialystok 1994). Nach Bialystok/Sharwood Smith (1985, S. 105) ist *Kontrolle* (*control*) der zentrale Aspekt sprachlichen Könnens. Im Modell von Bialystok/Sharwood Smith (1985) und Bialystok (1994) ist *Kontrolle* zwar analog zu einem sprachlich-prozeduralem Wissen nicht unabhängig beschreibbar, aber stellt hinsichtlich eines operationalisierbaren Könnensbegriffes eine Lösung dar (ausführlich Abschn. 2.2.3.). Der Begriff ist in Abb.2 mittig platziert, weil Kontrolle sich sowohl auf bewusste wie auch auf unbewusste Wissensbestandteile beziehen kann.

Zusammenfassend gesagt werden in der Zweitspracherwerbsforschung und der Sprachlehrforschung bewusste und unbewusste Lernprozesse und Wissensarten unterschieden. Für implizites Sprachwissen wird angenommen, dass es bei Sprachhandlungen unbewusst aktiviert wird und es typischerweise dem Bewusstsein nicht zugänglich ist. Sprecher einer Einzelsprache können bei seiner Anwendung so ihre Aufmerksamkeit zum größeren Teil auf die Bedeutung der Äußerungen lenken. Es ist das Ergebnis von implizitem Lernen. Explizites Wissen wird als dem Bewusstsein zugänglich charakterisiert und ist das Ergebnis von explizitem Lernen. Wenn L2-Lerner bei ihrer Performanz zu Ungunsten der Bedeutung die Aufmerksamkeit darauf lenken, keine Fehler zu machen, greifen sie auf explizites Wissen zurück.

Nach Ellen Bialystok kann durch Analyse eines Bestandteils des impliziten Wissens in Bezug auf diesen Bestandteil explizites Wissen entstehen. Umgekehrt kann nach Bary McLaughlin explizites Wissen durch Übung automatisiert werden, so dass es bei seiner Verwendung etwa wie implizites Wissen funktioniert. Für die Beschreibung von Sprachkönnen stellen solche Überführbarkeiten von einer Wissensart zur anderen eine Alternative zu einem dem Können entsprechenden Anwendungswissen (sprachlich-prozedurales Wissen) dar, das offenbar sehr schwierig, möglicherweise gar nicht unabhängig beschreibbar ist.

Kontrolle - nach Ellen Bialystok ein Zugriffsprozess auf Wissen - wurde für einen operationalisierbaren Könnensbegriff als nützlich identifiziert. Im folgenden Abschnitt 2.2.3. wird das kognitive Könnensmodell von Ellen Bialystok vorgestellt und im Anschluss daran als eine Zusammenführung des bisher Gesagten der für diese Arbeit geltende Könnensbegriff formuliert.

2.2.3. Kontrolle, Situation, Sprachwissen - das Modell von E. Bialystok

Bialystok/ Sharwood Smith (1985) und Bialystok (1994, 2001) definieren *sprachliches Können* als ein Zusammenspiel von Wissen (*knowledge*), Kontrolle und kommunikativer Situation. *Knowledge* wird hier anteilmäßig als Sprachwissen und Weltwissen verstanden und umfasst alle Wissenstypen.⁵⁶ Auf Wissen wird nach diesem Modell indirekt über sog. *mentale Repräsentationen* zugegriffen.

Mentale Wissensrepräsentationen entwickeln sich durch Spracherfahrungen von einer unanalysierten impliziten Form in eine relativ analysierte explizitere Form über das ganze Leben hinweg (Bialystok 1994, S. 158). Analysiertes Wissen ist dabei dem Bewusstsein eher zugänglich als unanalysiertes Wissen und entspricht damit in seiner Entwicklung dem Weg, der im vorangegangenen Abschnitt 2.2.2. als Überführung von implizitem zu explizitem Wissen bezeichnet wurde, ohne dass hierbei metasprachliches Wissen am Ende der Entwicklung stehen muss.

Die Autorin gibt als Beispiele für analysierte Wissensrepräsentationen syntaktische Größen an, wie Subjekt, Prädikat, Objekt, den Ausdruck von Zeit durch z.B. Aspekt - insofern eine Sprache Zeitlichkeit so ausdrückt. Sie nennt diesen Entwicklungsprozess von unanalysierten zu analysierten Repräsentationen *analysis of knowledge* (Bialystok 1994, S. 159; 2001, S. 14). Wenn Lernende einen Bestandteil ihres impliziten Wissens als *Subjekt* bezeichnen können, haben sie eine abstrakte Vorstellung von der Funktion bestimmter Wortgruppen in einem Satz. *Satz* ist schon selbst eine analysierte Form impliziten Sprachwissens, *Subjekt* ist dann ein Bestandteil von *Satz*. Man kann sich analysiertes Wissen wie eine andere, abstrakte Perspektive auf unanalysiertes Wissen vorstellen. Sprachlernende analysieren implizites Wissen über z.B. Wörter, indem sie etwa lernen, wie diese Wörter geschrieben werden (Bialystok 2001, S. 13f). So werden Wissensbestandteile auf der Ebene von mentalen Wissensrepräsentationen neu gebildet oder/ und verknüpft. Je analysierter Wissensrepräsentationen sind, desto effizienter lassen sie sich durch Aufmerksamkeitssteuerung (Kontrolle) aktivieren, d.h. in desto mehr und unterschiedlichen kommunikativen Situationen kann ein Lernender sprachlich handeln. In diesem Sinne steht dann Sprachwissen schneller zur Verfügung.

Ebenso wie für Wissen unbewusste und bewusste Arten unterschieden werden (implizites/ explizites Wissen Abschn. 2.2.2.) kann man auch für Kontrolle bewusste und

⁵⁶ Sprachwissen ist für Bialystok zumindest zu einem Teil angeboren und steht z.B. beim Erstspracherwerb zur Verfügung. Inwiefern es auch beim Zweitspracherwerb zur Verfügung steht, lässt ihr Modell offen. Es sagt aber voraus, dass Erstsprachwissen hierbei zur Verfügung steht (Bialystok 1994, S. 162).

unbewusste Formen annehmen und wie in Abschn. 2.2.2. Kontrolle in einem solchen Kontinuum verorten. Das Modell ist so auch auf den Erstspracherwerb als Bilingualismus anwendbar (Bialystok 2001, S. 14; Kap. 5).

Den Zugriffsprozess auf (un)analysiertes Wissen konzipiert Bialystok (1994; 2001) als Aufmerksamkeitssteuerung, welche von den Eigenschaften der jeweiligen kommunikativen Situation abhängt und unwillkürlich abläuft. Dieses unwillkürliche Steuern der Aufmerksamkeit nennt sie *process of control*.

Control is the process of selective attention that is carried out in real time ... When there is conflict or ambiguity, several mental representations may be activated. Control is the processing choice about where attention should be best spent in the limited-capacity system (Bialystok 1994, S. 160).

Das Lesen eines Textes verlangt beispielsweise relativ analysierte Repräsentationen zielsprachlichen Wissens, da Bedeutung durch Schriftzeichen und Interpunktion formal kodiert ist und zur Bedeutungsentschlüsselung Kontextinformationen dem Text und seiner formalen Gestaltung entnommen werden müssen. Eine mündliche Situation stellt dagegen insofern andere Ansprüche an das Sprachverarbeitungssystem, als weniger Zeit für die formale Analyse des Inputs und für Formulierungsprozesse des Outputs zur Verfügung steht. Wörter müssen aus dem Lautstrom erkannt werden. Zur Bedeutungsentschlüsselung werden Kontextinformationen, die die Situation ausmachen bzw. dieser entnommen werden müssen, herangezogen. Gleichzeitig muss eine sprachliche Erwiderung konzeptionalisiert und formuliert werden. Hier ist die Aufmerksamkeit weniger auf analysierte als mehr auf unanalysierte, implizite Repräsentationen gerichtet.

Können definiert Bialystok folgendermaßen:

Language proficiency is the ability to function in a situation that is defined by specific cognitive and linguistic demands... (Bialystok 2001, S. 18) Proficiency increases as the mental representations become more analyzed and attentional control more selective. (Bialystok 1994, S. 162)

Besonders hervorzuheben ist hier die determinative Funktion der Situation. Insofern sich ein Lernender auf das kommunikative Funktionieren einlässt,⁵⁷ ist es die Situation,

⁵⁷ Dieses Einlassen auf die fremde Kultur bzw. darin enthaltenen Kommunikationssituationen wurde, wenn auch in unterschiedlichen Zusammenhängen, von Schumann (1976; 1978), HDP (1975a,b) als soziale Integration beschrieben, von Krashen (1981; 1985) in Negativformulierung als *active filter hypothesis*, in der Zweitspracherwerbsforschung im Allgemeinen als Einstellung oder als lernerindividueller Faktor (vgl. Erwerbsmodell in Susan Gass 1988; Gass/Selinker 2001, S.401) und in der Fremdsprachendidaktik

die Kontrollprozesse auslöst. Ein Sprachlernender "funktioniert" in dieser Situation.

Für Lernende im klassischen Lateinunterricht bedeutet das beispielsweise, dass durch das reine Übersetzen von lateinischen Texten die Aufmerksamkeit auf mentale Repräsentationen gelenkt wird, die genau auf diese sprachliche Tätigkeit ausgerichtet zielsprachliches Wissen verfügbar machen bzw. durch dieses Verhalten entsprechende Repräsentationen gebildet werden. Derart gebildete Repräsentationen können bei Produktionsaufgaben, z.B. lateinisch Sprechen, möglicherweise nützlich sein, sind aber nicht darauf ausgerichtet. So kommt es, dass beim schulischen Lateinlernen Lernende besser schriftliche Texte übersetzen und lesen können als sich auf Latein spontan über Alltagsthemen unterhalten.

Dagegen entwickelt ein Sprachlernender innerhalb der zielsprachlichen Kultur durch typischerweise eher mündlichen Gebrauch der Zielsprache im Alltagsgeschehen entsprechend darauf ausgerichtete mentale Repräsentationen, für den relativ zum Lateinbeispiel ein graduell weniger analytisches, explizites Entwicklungsstadium effizienter ist und somit das Sprachwissen eher implizit, unanalysiert verbleiben kann. Die vielfältigen kommunikativen Situationen, verlangen hier einen höheren Selektionsgrad der Kontrolle als beim schulischen Lateinlernen, bei welchem dafür das Sprachwissen ein analysierteres Entwicklungsstadium erreicht hat. So kommt es, dass diese Lernenden sich besser spontan über Alltagsthemen unterhalten können als in der Zielsprache schriftliche Texte zu verfassen und zu lesen.

Das Sprachkönnen nimmt nach Bialystok (1994, S. 162) dann zu, wenn sowohl das Sprachwissen - genauer die mentalen Repräsentationen von Wissen (worin auch Sprachwissen enthalten ist) - sich differenziert, also analysiert wird (*knowledge analyzing*) als auch die Kontrolle als graduell selektive Aufmerksamkeitssteuerung sich differenziert (*more selective attentional control*). Das Beispiel des schulischen Lateinlernens ist ein Beispiel für Wissensdifferenzierung, das Beispiel des ungesteuerten Erwerbs für Aufmerksamkeitsdifferenzierung. In beiden Beispielen ist die Entwicklung von zielsprachlichem Wissen und von Kontrolle auch Teil des Lernens. Im Fall von Wissensentwicklung wird etwas über die Zielsprache gelernt. Im Fall von Kontrollentwicklung wird etwas darüber gelernt, wie dieses Wissen in Situationen verwendet wird.

Um Könnensfortschritte zu messen, bezieht Ellen Bialystok den Begriff *variability*

als Motivation (vgl. Riemer 2010).

(Variabilität) auf ihre Definition von sprachlichem Können, d.h. auf die Entwicklung von Sprachwissen und die Entwicklung von Kontrolle. Mit *Variabilität* oder *Variation* bezeichnet man in der Zweitspracherwerbsforschung mehr oder weniger systematische Abweichungen im Gebrauch des impliziten und expliziten Sprachwissens (Ellis 1985, S. 305f; Romaine 2003). Über einen längeren Zeitraum hinweg machen L2-Lerner in der Regel immer systematischeren Gebrauch ihres Sprachwissens (s. Abschn. 2.3.). Bialystok (1994, S. 165f) bezieht Variabilität auf die Entwicklung von Sprachwissen und die Entwicklung von Kontrolle und unterscheidet:

- *diachronic variability* - als Entwicklung von Sprachwissen über einen langen Zeitraum hinweg hinsichtlich der Zunahme und Ausdifferenzierung mentaler Repräsentationen sprachlichen Wissens, als Folge von *knowledge analyzing*
- *synchronic variability* - als gradueller Unterschied der Kontrolle zu einem bestimmten Zeitpunkt in Bezug auf unterschiedliche Fertigkeitsbereiche (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) während des sprachlichen Handelns in unterschiedlichen Situationen bzw. der Lösung unterschiedlicher Aufgaben

Untersucht man sprachliche Äußerungen von Lernenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf den systematischen Gebrauch ihres zielsprachlichen Wissens hin, lässt sich auf die Entwicklung von Sprachwissen schließen. Das Beispiel zur Adjektivdeklinaton in Abschn. 2.2.2. wieder aufgreifend kann das Ergebnis einer solchen Untersuchung etwa sein, dass Deutsch-L2-Lernende zu Beginn des Erwerbs Kasus an Artikelwörtern, Adjektiven und Nomen zunächst möglicherweise gar nicht, zu einem anderen Zeitpunkt nur mit einer Form oder wenigen Formen markieren und später, mit der Kenntnis weiterer Formen, diese auf der Basis des individuellen Lernerwissens immer systematischer zur Kasusmarkierung verwenden.⁵⁸ Auf analysiertes Wissen (*knowledge analyzing*) lässt sich demnach anhand von systematischer Variation oder wie oben gesagt *diachronic variability* schließen (ausführlich Abschn. 2.3.).

Untersucht man hingegen zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Sprachfertigkeit (Lesen, Schreiben, Hören oder Sprechen), wie mit ihr verschiedene Aufgaben gelöst bzw. verschiedene Situationen gemeistert werden, lässt sich auf unterschiedliche Grade der Kontrolle über zielsprachliches Wissen schließen. In diesem Fall ändert sich bei gleicher Sprachfertigkeit die Aufgabe bzw. Situation. Hierzu ein Beispiel von Elaine Tarone

⁵⁸ Vgl. Studien die von Diehl et al. (200, S. 233ff) und Ballestracci (2006, S. 399ff) zum gesteuerten L2-Erwerb des Deutschen.

(1998):⁵⁹ Ein Englisch-L2-Lerner absolviert zwei Sprachtests, einen mit allgemeinem Inhalt und einen anderen mit fachbezogenem Inhalt. Es sollten jeweils vorgegebene Sätze vervollständigt werden. Hier die jeweiligen Lernerproduktionen (Tarone 1998, S. 73):

allgemeiner Kontext: By saving our money, we will be able to buy a house.

spezifischer Kontext: By calibrating your instrument, you should be careful and patient.

Im ersten Kontext ist die Präposition *by* korrekt gebraucht, im zweiten Kontext nicht. D.h. sobald sich der Äußerungskontext ändert (hier in Form einer anderen Aufgabe) kann es zu Variationen kommen. Von diesem Beispiel kann man aber noch nichts über die Systematizität der Variation aussagen. Es zeigt aber die Relevanz der Situation bzw. der Aufgabe. Analog dazu muss die Kontrolle über Sprachwissen bei der Aufgabe, ein Gedicht zu schreiben, flexibler sein als beim Schreiben eines privaten Briefes, weil für das Gedicht formbezogene und bedeutungsbezogene Eigenschaften der Sprachmittel gleichermaßen relevant für den Ausdruck sind (vgl. Bialystok 2001, S. 16f).

Die Kontrolle über Sprachwissen kann aber auch bei gleicher Aufgabe und unterschiedlicher Sprachfertigkeit variieren, z.B. bei einer schriftlichen versus mündlichen Wegbeschreibung oder Beschreibung eines eigenen Erlebnisses.

Ellen Bialystok unterscheidet Aufgaben hinsichtlich verschiedener sprachlicher Fertigkeitsbereiche, wie einen Text schreiben versus einen Text lesen von Aufgaben mit unterschiedlichem Fokus auf Bedeutung vs. Form, wie einen privaten Brief schreiben versus ein Gedicht schreiben und Aufgaben die auf metalinguistisches Wissen abzielen, wie Wörter in Sätzen zählen versus Sätze korrigieren u.a. Diese Aufgabentypen stellen unterschiedliche Anforderungen an die Kontrolle über mentale Repräsentationen (Bialystok 2001, S. 16f).⁶⁰ Nach ihrer Definition (s. oben) nimmt das sprachliche Können zu, wenn Lernende immer mehr verschiedene Aufgaben in allen Fertigkeitsbereichen sprachlich gut bewältigen können und wenn zugleich ihr Sprachwissen einen höheren Grad an Systematizität aufweist.

Zusammengefasst gesagt wird Können im kognitiven Modell von Ellen Bialystok als eine Aufmerksamkeitskontrolle über mentale Repräsentationen von Wissen, insbesondere

59 Im Unterschied zu Bialystok definiert Elaine Tarone (1998) Variation nur im Hinblick auf Bialystoks *synchronic variability* und nur in Hinsicht auf einen variablen situativen Kontext bei gleicher Sprachfertigkeit. Danach ist "Variation die Tendenz in einer Lerneräußerung, ... hinsichtlich grammatischer und phonologischer Korrektheit systematisch zu variieren, wenn sich situative Gegebenheiten ändern" (S. 73; eigene Übersetzung).

60 Ausführlich zur Perspektive der unterschiedlichen Anforderungen durch unterschiedliche Aufgaben s. Ellis (2003).

Sprachwissen gesehen, wobei die Anforderungen der Situation die Aufmerksamkeit auf geeignete mentale Wissensrepräsentationen lenken, womit auch sprachliche Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören) gemeint sind. Das sprachliche Können wächst dann, wenn sowohl das Sprachwissen als auch die Aufmerksamkeitskontrolle darüber analysiert bzw. differenziert wird.

Wie die Beispiele oben zum Begriff *Kontrolle* zeigen, ist das Beschreibungsproblem des Sprachkönnens, wie es bei der Besprechung des GER in Abschn. 2.2.1. deutlich wurde, mit der Einführung von *Kontrolle* nicht aus der Welt geschafft. Weil weder Wissen noch seine Anwendung direkt beobachtbar ist und bei verschiedenen Sprachhandlungen Wissen unterschiedlich zusammenwirkt (Unbestimmtheit des Könnens s. Abschn. 2.2.; 2.2.1.) muss noch immer das sprachliche Handeln zur Lösung einer Aufgabe in Bezug auf die in Abschnitt 2.2. unterschiedenen vier Aspekte - Kompetenz, Hervorbringung, Situation und Sprachprodukt - näher beschrieben werden, um Können zu untersuchen. Die Konzeption von *Kontrolle* als Aufmerksamkeitssteuerung über Wissen und die Perspektive auf die Entwicklung des Wissens haben aber den Vorteil, dass sowohl eine funktionelle wie auch deskriptive Perspektive auf das Können eingenommen werden kann (Bialystok 2001, S.13; 14). Das Konstrukt der *Kontrolle* löst in begrifflicher Hinsicht das Problem der Unbestimmtheit des Könnensbegriffes. Von der Situation und dem erwarteten Sprachprodukt ausgehend können Bedingungen für *Kontrolle* formuliert werden. Insofern diese auf ein bestimmtes Sprachwissen hin abgestimmt sind, kann man mit einer Beschreibung der Wissensentwicklung eine Aussage über das Können hinsichtlich einer bestimmten Sprachhandlung machen. Der Nachteil besteht darin, dass keine Aussage über das spezifische Zusammenwirken von Kompetenzen während der Performanz gemacht werden kann.

Im folgenden Abschnitt wird auf der Basis dieser Überlegungen beschrieben, wie das Modell von Ellen Bialystok in der vorliegenden Arbeit angewendet werden kann. Dabei wird der in der vorliegenden Arbeit geltende Könnensbegriff formuliert.

2.2.4. Der Könnensbegriff in der vorliegenden Arbeit

Das sprachliche Können definiert Bialystok (1994) als *functioning in a situation*. Wissen ist umso analysierter, je systematischer Variationen sind (*knowledge analyzing*); Kontrolle umso differenzierter, je situativ angemessener und sprachlich effizienter die

Aufgabe gelöst wurde (*more selective control*). Das Können wächst dann, wenn Wissen analysiert und Kontrolle differenziert wird.

Der Könnensbegriff in dieser Arbeit basiert auf dem Könnensmodell von Ellen Bialystok (1994; 2001). Im Unterschied zu ihr möchte ich aber nicht von *functioning* sprechen, sondern das sprachliche Können als *Meistern einer Situation* beschreiben. Den Unterschied sehe ich darin, dass mit *Funktionieren* ein unwillkürliches Verhalten gemeint ist und *Meistern* hingegen den Handlungsspielraum des Lernenden und damit das bewusste Wahrnehmen der Aufgabe und des darin enthaltenen kommunikativen Ziels betont. Die Vorstellung, dass eine Situation Anforderungen an das sprachliche Verhalten stellt, bleibt aber bestehen. Ich komme damit zu folgendem Könnensbegriff:

Sprachliches Können ist das sprachliche Meistern einer in eine Situation eingebetteten Aufgabe.

Anhand von Abb. 3, in welcher die Beziehung zwischen *Kontrolle* und *Sprachwissen* im Modell von Bialystok (1994) veranschaulicht ist, wird im Folgenden dieser Könnensbegriff mit Blick auf die Könnensuntersuchung in dieser Arbeit erläutert. Wissen (*knowledge*) bezieht sich nach Bialystok auf alle Wissensbestände eines individuellen Lernalters. Auf diese Bestände wird durch mentale Repräsentationen zugegriffen, die sich durch Sprachverwendung bilden bzw. gebildet haben. Wie dieser Zugriff im Einzelnen vorzustellen ist, bleibt im Modell offen, was durch die Unverbundenheit der beiden Kästchen in Abb. 3 dargestellt ist.⁶¹

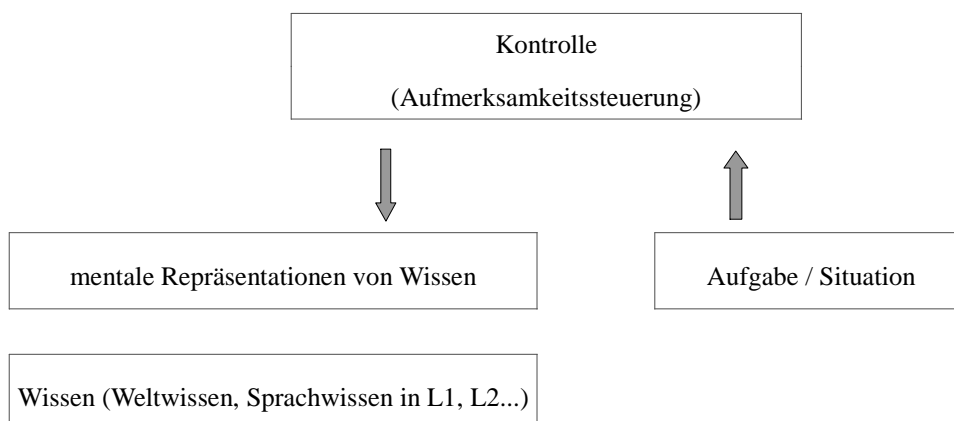


Abbildung 3: Kontrolle über Sprachwissen nach Bialystok (1994; 2001)

⁶¹ Kognitive Modelle des Zusammenwirkens von Wissensbereichen bei der Sprachanwendung sind z.B. in Rickheit/Strohner (1993) beschrieben.

Sowohl die Wissensrepräsentation (oberes Kästchen auf der linken Seite) als auch die Wissensbestände selbst (Kästchen darunter) bestehen jeweils aus impliziten und expliziten Wissensanteilen. Bestandteile des mental repräsentierten Wissens (oberes Kästchen links) werden aktiviert oder bilden sich, wenn durch die Anforderungen einer Situation die Aufmerksamkeit auf bestimmte Wissensbestandteile gelenkt wird. Das für die Sprachfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) relevante Wissen (implizites, explizites sowie hinsichtlich der motorischen Ausführungen auch prozedurales Wissen) ist zu nicht weiter durch das Modell spezifizierbaren Anteilen Bestandteil von Wissen und Wissensrepräsentationen.

Auf welche Wissensbestandteile die Aufmerksamkeit im einzelnen und zu welchem Zeitpunkt gelenkt wird, ist von Lerner zu Lerner und Situation zu Situation sicherlich unterschiedlich. Darüber kann hier keine Aussage gemacht werden. Dass aber zur Meisterung einer in eine Situation eingebetteten bestimmten Aufgabe bestimmte Wissensbestandteile notwendig sind, lässt sich als Mindestbedingung für Kontrolle und Wissen angeben.

Die Aufgabe, die die Probanden in dieser Könnensuntersuchung meistern sollten, war es, eine schriftliche Bildbeschreibung im Hinblick auf die räumlichen Konstellationen der abgebildeten Objekte zu verfassen. Zur Meisterung der Aufgabe lassen sich folgende Wissenskomponenten unterscheiden, die in Abb. 4 zum einen den in Abschn. 2.2. unterschiedenen vier Aspekten zur Könnensbeschreibung zugeordnet sind und zum anderen den Komponenten des Modells von Bialystok (1994).

1) Wissen hinsichtlich der Ausführung des handschriftlichen Schreibens	Hervorbringung	Wissen
2) sprachliches Wissen über das Verfassen eines Exemplars der Textsorte <i>Bildbeschreibung</i> , insbesondere Schaffung von räumlicher Kohärenz	Situation/ Aufgabe Produkt	Kontrolle
3) zielsprachliches Wissen über den Ausdruck von Raum	Kompetenz	Wissen

Abbildung 4: Zuordnung relevanter Komponenten zum Modell von Bialystok

Zu Punkt 1): Psycholinguistisches Wissen über das Hervorbringen⁶² - das handschriftliche Verfassen - eines Textes wird bei den erwachsenen Probanden vorausgesetzt. D.h. ich gehe davon aus, dass diese Wissenskomponente für die Beschreibung des zielsprachlichen Könnens in dieser Arbeit nicht relevant ist (Abschn.

⁶² Zur Benennung "Hervorbringung" s. Abschn. 2.2. Fußnote 20.

3.1.1.). Es ist in Bezug auf das Modell von Bialystok der Komponente *Wissen* zugeordnet, weil es die Aufgabe bzw. Situation (als Kontrolle) ist, die schriftliche Sprachfertigkeit fordert.

Zu Punkt 2): Das sprachliche Wissen über das Verfassen einer Bildbeschreibung lässt sich als Textsortenkompetenz (Abschn. 3.1.2.) beschreiben und besteht im Wesentlichen aus der bisherigen Schreiberfahrung eines jeden Probanden in der Muttersprache Italienisch. Von diesem Wissen nehme ich an, dass es vor allem schulisch vermittelt wurde (Abschn. 3.1.6.). Der für diese Arbeit relevante Teil dieses Textsortenwissens besteht darin, wie in einer Bildbeschreibung räumliche Kohärenz (Abschn. 3.1.3.1.) hergestellt werden kann. Oder anders gesagt: Das Schaffen von räumlicher Kohärenz in den hier untersuchten Bildbeschreibungen entspricht im Modell von Bialystok der Komponente *Kontrolle* über das im folgenden Punkt 3) gemeinte Sprachwissen. Der Aspekt der räumlichen Kohärenz ist sozusagen die Mindestbedingung für *Kontrolle*.

Punkt 3) Das Sprachwissen, welches notwendig ist, um die kommunikative Situation im Sinne der Aufgabe zu meistern, betrifft diejenigen Ausdrücke, mit denen im Deutschen räumliche Relationen beschrieben werden können. Es besteht aus entsprechendem lexikalischen Wissen sowie raumkodierenden grammatischen Wissen, in Form der Verwendung von Akkusativ und Dativ (Abschn. 3.2.). Das zielsprachliche Wissen über räumlich-relationale Ausdrücke ist sozusagen die Mindestbedingung für *Wissen*.

Das in dieser Arbeit zu untersuchende Können entspricht dem Beschreibenkönnen räumlicher Relationen in der Fremdsprache Deutsch. In Bezug auf das Modell von Bialystok (1994) entspricht dabei der Komponente *Kontrolle* das Schaffen von räumlicher Kohärenz in einer Bildbeschreibung (Punkt 2) und der Komponente des *Sprachwissens* dem Wissen über räumlich-relationale Ausdrücke (Punkt 3). In Abschn. 4.3. wird auf dieser Basis die Operationalisierung des Könnensbegriffes erläutert.

In den folgenden Abschnitten wird aus der Perspektive der Zweitspracherwerbsforschung und aus linguistischer Perspektive auf die für die oben skizzierte Könnensbeschreibung relevanten Aspekte eingegangen (s. auch die eingeklammerten Abschnittsverweise). Nachdem im nächst folgenden Abschnitt 2.3. referiert wird, wie Sprachwissen der L2 in der Zweitspracherwerbsforschung untersucht wird, wobei im Anschluss auch Einblicke in die Wissensentwicklung von italophonen DaF-Lernern gegeben werden, thematisiert aus linguistischer Perspektive Kap. 3 die relevanten Aspekte, die unter Punkt 2) angeführt sind (Abschn. 3.1.) und die unter Punkt 3) angeführt sind (Abschn. 3.2.).

2.3. Sprachwissen im Zweitspracherwerb

Dem, was Lernende einer Zweitsprache zu einem bestimmten Zeitpunkt mit der Zielsprache tun können, liegt das Wissen zu Grunde, über das sie zu diesem Zeitpunkt auf Grund von unbewussten und bewussten Lernprozessen verfügen (vgl. Abschn. 2.2.2.). Der gesteuerte Zweitspracherwerb ist durch bewusste Lernprozesse charakterisiert, wobei unbewusste ebenso stattfinden können und - im heutigen Fremdsprachenunterricht auch sollen. In jedem Fall können unbewusste Lernprozesse hier nicht ausgeschlossen werden. In beiden Spracherwerbstypen lässt sich das Ziel des Erlernens der zweiten Sprache als sprachliche Handlungsfähigkeit beschreiben: in Bezug auf den institutionalisierten Sprachunterricht hinsichtlich der Lernziele, z.B. wie im GER (Abschn. 2.2.1.); in Bezug auf den ungesteuerten L2-Erwerb hinsichtlich (einer graduellen) Integration in die zielsprachliche Kultur (Abschn. 2.1.1.). Bei der Verwendung der Fremd- oder Zweitsprache können die Lernenden auf ihr gesamtes Wissen zurückgreifen. Die Zweitspracherwerbsforschung untersucht dabei die Entwicklung des sprachbezogenen Wissensanteils. Es wird angenommen, dass diese Entwicklung auch dem gesteuerten Zweitspracherwerb zu Grunde liegt (Abschn. 2.1.1.). Sprachkompetenzen sind lexikalisches, syntaktisches, phonologisches und pragmatisches Wissen. Insbesondere zielt die Zweitspracherwerbsforschung dabei auf implizites Sprachwissen (vgl. Ellis 2006, S. 434f), von dem angenommen wird, dass es systematisch organisiert ist und dass die Systematisität im Verlauf des Erwerbsprozesses ausgebaut wird. Methodisch müssen dabei diejenigen Wissensanteile identifizierbar sein, die der Ausgangssprache entstammen und bei der zielsprachlichen Verwendung transferiert werden (*positiver* und *negativer Transfer*).

Larry Selinker (1972) nannte dieses sich entwickelnde System *interlanguage*, im deutschsprachigen Raum auch *Lernersprache* (vgl. Wode 1993, S. 81) oder *Lernervarietät*. Die Interlanguage (IL) entwickelt sich unter Rückgriff auf L1-Wissen und vorhandenes und neu hinzu kommendes L2-Wissen und gleicht sich im Erwerbsprozess immer mehr der Zielsprache an. Eine wesentliche Eigenschaft der IL-Entwicklung wird als *Fossilisierung* bezeichnet. Selinker (1972) versteht darunter einen Entwicklungsstopp der IL. Vor dem Hintergrund des Gedankens eines vollständigen Erwerbsverlaufs (*completeness*),⁶³ an dessen Ende die Zielsprache steht, verbleibt die IL auf einem bestimmten Entwicklungsstadium stehen, und zwar in Bereichen, die offenbar als

⁶³ Selinker (1993, S. 15) verweist hier auf zwei Artikel von Jacquelyn Schachter von 1988 und 1990, die davon ausgeht, dass die IL-Grammatiken, wie ähnlich sie auch immer der Zielsprache sind, nie identisch mit ihr sind.

Sprecher einer bestimmten Ausgangssprache schwer weiter zu entwickeln sind. Selinker (1972, Kap. 3.3.) nennt als Beispiele die Aussprache des /r/ von Sprechern des us-amerikanischen Englisch beim Erlernen von Französisch als L2 und die deutsche Zeit-Raum-Reihenfolge nach dem Verb in englischen ILs von deutschen Muttersprachlern u.a. Fossilisierung ist für den Zweitspracherwerb die Regel, ihr Ausbleiben - also die Identität einer IL-Grammatik mit der Zielsprachengrammatik - die Ausnahme, wenn überhaupt möglich (Selinker 1993, S. 16).

In der Zweitspracherwerbsforschung wird die IL wie eine eigenständige Sprache behandelt. Veränderungen oder Variationen im System der IL werden einerseits kontrastiv mit Regularitäten der Ausgangssprache und den Regeln der Zielsprache erklärt und andererseits aber mit dem sich ausdifferenzierenden System der IL selbst (vgl. Romaine 2003, S. 410). Mit anderen Worten ist eine IL ein Regelsystem, dem möglicherweise bestimmte intern gesteuerte Mechanismen, die unabhängig sind sowohl von der Ausgangs- als auch der Zielsprache, zu Grunde liegen (Romaine 2003 ebd.).⁶⁴

Eine Möglichkeit, den Entwicklungsweg des immer komplexer werdenden IL-Sprachwissens, das sich mehr und mehr der Zielsprache annähert, zu beschreiben, ist es Lerneräußerungen über einen langen Zeitraum einer *Fehleranalyse* zu unterziehen. Eine andere Möglichkeit ist es, den Gebrauch von bestimmten Ausdrücken zu untersuchen, wie in der vorliegenden Arbeit (s. Punkt 2 in Abschn. 2.2.4.).

Pit Corder (1967) wies darauf hin, dass Fehler in Lerneräußerungen ein natürliches, konstitutives Merkmal der Sprachentwicklung seien und eher auf den Aufbau als auf das Fehlen von Kompetenz in der Zielsprache deuten. Lerner könnten einerseits gemachte Fehler erkennen und ggf. korrigieren (*mistakes* oder *Performanzfehler*), andererseits aber fallen ihnen andere Fehler nicht auf, welche deswegen auch systematisch vorkommen (*errors*). Dieser letzte systematische Fehlertyp verweist zum einen auf die Ausgangssprache, indem Regeln aus der L1 auf die L2 übertragen werden (*interlingual errors* oder *Interferenzfehler*) und zum anderen auf die Zielsprache, indem Regeln der L2 nicht in ihrer ganzen Komplexität angewandt werden bzw. bei der Sprachverwendung nicht verfügbar sind (*intralingual errors* oder *Kompetenzfehler*).⁶⁵ Es ist allerdings nicht immer eindeutig zu sagen, ob es sich um Interferenz-, Kompetenz- oder Performanzfehler

⁶⁴ Mit ihren *morpheme-order-studies* haben Dulay und Burt 1974 die einflussreiche These aufgestellt, dass Kinder beim L2-Erwerb unabhängig von ihrer jeweiligen Ausgangssprache gleiche Lernstrategien anwenden (zitiert in Gass/Selinker 2011, S. 105).

⁶⁵ Vgl. Gass/Selinker (2001, S.79f). *Intralingual errors* werden auch *entwicklungsspezifische Fehler* genannt (Wode 1993, S. 81ff).

handelt. Wenn Strukturen der Ausgangs- und Zielsprache ähnlich oder gleich sind und es bei ihrer Übertragung in die Zielsprache es so nicht zu Interferenzfehlern kommen kann, spricht man auch von *positivem Transfer* und entsprechend dazu bei Interferenzfehlern von *negativem Transfer*.

Vor dem Hintergrund der Erklärung, dass sich Lernende das zielsprachliche System durch Testen von Hypothesen⁶⁶ erschließen (*restructuring*; nach Wode 1993: *Dekomposition*) und so über einen langen Zeitraum phasenweise ihre Interlanguage entwickeln, kommt es dazu, dass zielsprachliche Formen gewissermaßen "ausprobiert" werden, um bereits erkannte Regeln zu verfeinern oder zu verwerfen.

Rod Ellis (1985) beobachtete, dass dabei zielsprachliche Ausdrücke zunächst nach keiner erkennbaren Regel und erst später im weiteren Erwerbsverlauf erkennbar systematisch verwendet werden. Er beschreibt einen solchen Systemaufbau als Entwicklungsweg von *nicht-systematischer* zu *systematischer Variation* (S. 75ff). Die nicht-systematische Variation unterscheidet der Autor noch einmal in *freie* und *performanzbedingte Variation*. Performanzbedingt sind – wie auch bei Pit Corder - Versprecher oder in schriftlicher Produktion z.B. Wortwiederholungen oder vergessene Wörter. Diese Performanzfehler könnten Lerner theoretisch selbst verbessern, hingegen Fehler, die durch freie Variation entstanden sind, nicht.

Ellis (1985, S. 96) zeigt diesen Weg bei einem Englisch-L2-Lerner anhand der Negationsformen *no* und *don't*. In einer ersten Phase wurde *no* für alle beobachteten Kontexte (Indikativ und Imperativ) verwendet, z.B. *I am no go; no look*. In einer zweiten Phase wurde *no* und *don't* frei (nicht erkennbarer systematisch) verwendet, jeweils frei auf Indikativ- und Imperativkontexte verteilt. D.h. diese zweite Phase der freien Variation ist durch das Hinzukommen neuer Wörter gekennzeichnet, hier in Form des noch unanalysierten Ausdrucks *don't*. In einer dritten Phase wurde zumindest *don't* nur für Imperativkontexte verwendet; die Variationen werden systematischer, indem eine Verteilungsregel sichtbar wird. In einer vierten Phase schließlich wurde *no* nur in Indikativ- und *don't* nur in Imperativkontexten verwendet, z.B. *I am no go; don't go; I am no run; don't run*. D.h. die beiden engl. Negationsformen wurden kategorisch in den erkannten Kontexten verteilt. Die verbleibenden Fehler sind wahrscheinlich Kompetenzfehler und deuten auf den Entwicklungsstand des grammatischen Systems der IL dieses individuellen Lernalters, der offensichtlich noch nicht den gesamten Regelkomplex der

⁶⁶ Zum Erklärungsansatz *Hypothesentesten* s. auch Gass/Selinker (2001, S. 279-282)

englischen Negation erworben hat.

Hervorzuheben ist hier zum einen, dass die erkennbaren Regeln der Interlanguage nicht unbedingt den Regeln der Zielsprache entsprechen, aber sich diesen annähern; zum anderen, dass dabei zielsprachliche Ausdrücke unanalysiert als sogen. *chunks* verwendet werden. Lernende beginnen auf Grund pragmatischer Grundsätze zu kommunizieren und so die Form-Bedeutungsbeziehung sukzessive zu disambiguieren (vgl. Klein 1984, S. 94-100). Anders ausgedrückt verknüpfen Lernende mit den verwendeten Formen Bedeutungen, die nicht unbedingt mit der Bedeutung in der Zielsprache übereinstimmen: "Für den Lerner können die Äußerungen noch etwas ganz anderes bedeuten" (Klein 1984, S. 16; vgl. auch Gass/Selinker 2001, S. 238). Im obigen Beispiel wurden *no* und *not* nicht differenziert, sondern bildeten einen einzigen Ausdruck *no*, der sich in der Bedeutung von *don't* nur durch das Merkmal +/-Imperativ unterschied. Beide Ausdrücke können als Chunk gelten. Nach Ellen Bialystok (1994) sind hier also *no*, *not*, *don't*, *doesn't*, *didn't* Bestandteil von unanalysiertem Wissen (s. Abschn. 2.2.2.; 2.2.3.).

Den Entwicklungsweg insgesamt beschreibt Suzanne Romaine so: "Initially, a rule may have a probability of application of zero in all environments, and then the probability of application increases environment by environment" (Romaine 2003, S. 415). Im Beispiel von Ellis waren Indikativ und Imperativ verschiedene formale Kontexte (environments), wobei die Sprachfertigkeit (freies Sprechen) konstant blieb. Für Bialystok (1994; 2001) und Elaine Tarone (1998) besteht Variation aber auch - für Tarone ausschließlich - in Bezug auf verschiedene situative Kontexte (Abschn. 2.2.3.). D.h. es könnte sein, dass der Proband im Beispiel von Rod Ellis oben z.B. beim Lösen einer bestimmten Aufgabe durch Sprechen, die englischen Verneinungsausdrücke grammatisch korrekter gebraucht hätte.

Je nach Kommunikationssituation (aber auch je nach Art der sprachlichen Tätigkeit, wie lesen, schreiben, sprechen und hören) greifen Lernende offenbar unterschiedlich auf ihr Sprachwissen zu, nämlich zum einen eher bedeutungsbezogen und zum anderen eher formbezogen. Untersuchungen der Interlanguage basieren vorzugsweise auf mündlichen Daten (freies Sprechen), in Situationen, in denen die Informanten möglichst nur Aufmerksamkeit auf die Bedeutung ihrer Äußerungen legen und nicht auf die Form. Labov (1972) unterscheidet hier unterschiedliche Sprechstile in unterschiedlichen Situationen. Danach ist der *vernacular style* (S.181) der am wenigsten auf zielsprachliche Form fokussierte und derjenige, von dessen Daten mit größerer Sicherheit auf implizites

Sprachwissen geschlussfolgert werden kann. Elaine Tarone (1979)⁶⁷ erweiterte diesen Begriff und spricht von *vernacular style* vs. *superordinate style* oder *careful style*.⁶⁸ Zielsprachliche Produkte auf Grund des *superordinate style* entsprechen danach mehr der Zielsprachengrammatik, indem durch die Formbezogenheit weniger Fehler gemacht werden (vgl. Tarone 1998). Die zielsprachlichen Produkte, die auf der Basis des *vernacular style* zustande kommen, sind in Bezug auf die IL-Grammatik systematischer oder homogener. Im *superordinate style* tendieren Lerner zu allen Fehlertypen und vermeiden darüber hinaus unsicher kontrollierte Formen (Gass/Selinker 2001, S. 232).

Dieser Zusammenhang zwischen Formbezogenheit mit weniger Fehlern (in Bezug auf die Zielsprachengrammatik) und Bedeutungsbezogenheit und entsprechend mehr Fehler, aber einer systematischeren Verwendung der IL-Grammatik ist dem ähnlich, was Stephen Krashen, von dem schon in Abschnitt 2.2.2. die Rede war, mit der Verwendung des *Monitor* beschreibt. L2-Lerner können sich danach bei Äußerungen in der L2 selbst kontrollieren. Der *Monitor* kommt dann zum Einsatz, wenn sich Lernende auf die formalen Strukturen (weniger auf die bedeutungsbezogenen) konzentrieren, wenn sie die im jeweiligen Fall anzuwendende Regel kennen (Krashen 1985, S. 1f) und wenn genügend Zeit für das Formulieren zur Verfügung steht (Krashen 1981, S. 3; Klein 1984, S.39; s. aber Gass/Selinker 2001, S. 200, Fußn.2). Die Fokussierung auf die Form, resultiert auch in einer längeren Äußerungszeit, wobei die Äußerung wahrscheinlich auch weniger kommunikative Informationen enthält als bei einer nicht-formfokussierten Äußerung (Krashen 1985, S. 2).

Krashens Monitorhypothese und der Begriff vom formbezogenen vs. bedeutungsbezogenen Stil unterscheiden sich aber in einem wesentlichen Punkt. Krashen verwendet die Monitorhypothese für seine Argumentation der Trennung zwischen lernen und erwerben. Die Verwendung des Monitor basiert auf explizitem Wissen und trägt nicht zum Erwerb bei. Die Begriffe *vernacular style* und *superordinate style* beschreiben hingegen lediglich Modi der L2-Verwendung. Damit in Zusammenhang steht ein weiterer Unterschied: Krashen trennt die Verwendung und die Nicht-Verwendung des Monitors. Tarone (1998) sieht den *vernacular style* und *superordinate style* als Pole eines Kontinuums. Erwerbsprozesse sind bei beiden nicht ausgeschlossen.

Als Konsens, wie sich das Sprachwissen im Zweitspracherwerb insgesamt entwickelt, gilt die sogen. *natural order hypothesis*, die besagt, dass sich das

⁶⁷ Zitiert in Gass/Selinker (2001, S. 231).

⁶⁸ Vgl. Ellis (1985, S. 83)

zielsprachliche Wissenssystem in Form der Interlanguage in natürlichen, vorhersagbaren Entwicklungssequenzen erweitert und ausdifferenziert. Dulay/Burt (1974) sehen auf der Basis von Selinker (1972) den Motor dieses Entwicklungsweges im von den Lernenden wahrgenommenen Unterschied zwischen ihren Äußerungen und denen von Muttersprachlern.⁶⁹ Wenn diese Aktivität ausbleibt, dann fossilisiert die IL (s. oben).

Die Hypothese der *natural order* ist mit den sogen. *morpheme studies* verbunden.⁷⁰ Untersucht wurden in diesen Studien⁷¹ Englisch-L2-Lernende unterschiedlicher Ausgangssprachen im Kindes- und Erwachsenenalter hinsichtlich der korrekten Verwendung einiger grammatischer Morpheme, z.B. des *s*-Plural-Morphems, des *s*-3.-Person-Singular-Morphems u.a. Es konnte gezeigt werden, dass alle Lernenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung quantitativ in gemachten Fehlern übereinstimmten, z.B. dass die *s*-Pluralmarkierung allen Lernenden in 50 bis 80% der Fälle gelang, die *s*-Personalmarkierung hingegen durchschnittlich nur in 10 bis 40% der Fälle (Daten in Gass/Selinker 2001, S. 107; 113). Offenbar erwerben alle Lernenden unterschiedlicher Ausgangssprache die Zielsprache Englisch in ähnlicher Reihenfolge.

Der Kernpunkt der These der natürlichen Erwerbsreihenfolge ist, dass die Reihenfolge sich nicht (oder nur unwesentlich) durch äußere Einflüsse wie Unterricht verändern lässt (vgl. Gass/Selinker 2001, S. 317). Einige Studien (Diehl et al. 2000; Terrasi Haufe 2004; Ballestracci 2006) konnten dies auch bestätigen.

Zusammenfassend gesagt ist innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung für die Beschreibung zielsprachlichen Wissens das Konzept der Interlanguage (IL) maßgeblich, welche sich von der L1 ausgehend auf das Sprachsystem der L2 hin entwickelt. Die IL eines L2-Lerners kann man sich als ein individuelles Wissen über die Zielsprache und seine Verwendung vorstellen. Lernerübergreifende Eigenschaften der IL manifestieren sich in einer relativ festen Phasenabfolge der Entwicklung (*natural order*), die wahrscheinlich auch durch den Einfluss von Sprachunterricht nicht verändert werden kann. Die Phasenreihenfolge bezieht sich dabei nur auf bestimmte sprachliche Kompetenzbereiche in Syntax und Morphologie. Eine Entwicklungsreihenfolge etwa von Sprachanwendungskompetenzen konnte bisher nicht beschrieben werden. Wenn Lerner

⁶⁹ Dulay/Burt (1974, S. 37) zitiert in Gass/Selinker (2001, S. 105).

⁷⁰ Wie Gass/Selinker (2001, S. 104; 112) ausführen, stehen innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung die *morpheme order studies* für einen Perspektivwechsel hinsichtlich der Erklärung für das Erlernen einer Zweitsprache, nämlich weg von einer behavioristischen Erklärung, nach der das L2-Lernen als Transfer oder als Interferenz von L1 nach L2 angesehen wurde, hin zu einer mentalistischen Perspektive, die die Interlanguage als eine eigene in sich systematische Sprache zu Grunde legt.

⁷¹ Vgl. Gass/Selinker (2001, S. 104-108; 112-117)

die L2 verwenden, kann man aber zwischen einem bedeutungsbezogenen (*vernacular style*) und einem formbezogenen Verwendungsmodus (*superordinate style*) unterscheiden. Im formbezogenen Verwendungsmodus tendieren L2-Lerner dazu, weniger Fehler zu machen, sich aber auch weniger auf ihre IL zu verlassen.

Im folgenden Abschnitt werden zwei Arbeiten zum Erwerb von Deutsch als Fremdsprache (DaF) italophoner Lerner (Terrasi Haufe 2004 und Ballestracci 2006) vorgestellt.

2.3.1. Beobachtungen zum DaF-Erwerb italophoner Lerner

Arbeiten zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen hinsichtlich unterschiedlicher Sprachbereiche mit (unter anderen) Italienisch als Ausgangssprache gibt es einige (HDP 1975a,b; Clahsen et al. 1983; Dittmar et al. 1990; Klein/Perdue 1992; Becker/Carroll 1997; Ahrenholz 1998; Crespi Günther 1998 u.a.). Arbeiten zum gesteuerten Zweitspracherwerb mit ausschließlich Italienisch als Ausgangssprache, also zum DaF-Erwerb italophoner Lerner, gibt es hingegen deutlich weniger. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind mir nur zwei bekannt, nämlich die von Elisabetta Terrasi Haufe (2004) und die von Sabrina Ballestracci (2006).

Die beiden Arbeiten unterscheiden sich hinsichtlich der untersuchten Population, den untersuchten Sprachbereichen und der Art der Aufbereitung der erhobenen Daten. Dies liegt an den jeweiligen Darstellungszielen der beiden Autorinnen. Ballestracci (2006) beschreibt den Verlauf des Erwerbs ihrer Probanden hinsichtlich ausgewählter grammatischer Bereiche in Phasen, um anhand der Phasenreihenfolge im Vergleich mit einerseits der didaktischen (Grammatik)Progression des Deutschkurses und andererseits mit den Phasenreihenfolgen aus der schweizer Studie von Erika Diehl et al. (2000) die Hypothese zu überprüfen, dass der Unterricht eine feste Phasenreihenfolge nicht verändern kann (S.13). Dass er es eher nicht tut, war das Ergebnis der Studie von Diehl et al. (2000), womit auch die *natural-order*-Hypothese (s. Abschn. 2.3.) bestätigt ist. Die Lernersprachen (IL) werden bei der Analyse als eine weitgehend eigenständige Sprache betrachtet, deren Regeln mit linguistischen Termini beschrieben werden. Ziel ist es, auf Grund einer Fehleranalyse die Entwicklung des Sprachwissens in Phasen zu beschreiben, wobei Variation als Merkmal der Phasen bzw. der Phasenübergänge angesehen wird.

Um einen solchen Erwerbsverlauf zu beschreiben, beobachtet Ballestracci (2006) ihre

Probanden vom Moment des ersten Kontakts mit Deutsch bis hin zu einem fortgeschrittenen Niveau über drei Jahre hinweg anhand einer Analyse von 157 Texten in Stichproben. Ihre Probanden sind Studierende der Universität Pisa (Italien). Die Arbeit lässt sich als Beginn einer empirisch begründeten Fremdsprachdidaktik an der Universität Pisa verstehen (vgl. S. 17, 19).

Auch die Arbeit von Terrasi Haufe (2004) ist in diesem Sinn eine Pionierarbeit, allerdings nicht für DaF an Universitäten in Italien, sondern hinsichtlich der mittleren und weiterführenden Schulen im schweizer Kanton Tessin. Der Hintergrund sind hier Schulreformen in den 1990-er Jahren (S. 3f). Ihre Probanden sind jünger (bis etwa Abschluss der Pubertät) und zudem in eine andere Lernumgebung eingebunden, in der DaF-Unterricht im Unterschied zur Lernumgebung in Pisa ein Pflichtfach ist. Ihre Probanden haben auch zum Teil schon vor dem Unterricht Deutschkenntnisse erworben. Zudem geht es der Autorin nicht darum bestimmte Erwerbsmodalitäten zu erkunden, sondern den allgemeinen DaF-Wissensstand der Schüler und Schülerinnen an sechs verschiedenen Schulen im Kanton Tessin zu sechs aufeinander folgenden Zeitpunkten zu beschreiben. Einige ihrer Probanden konnte sie auch beim Wechsel von einer Schulform auf eine andere beobachten. Dabei spielten evtl. auch soziale Faktoren, genauer Unterschiede der Schulformen eine Rolle, hier Unterschiede zwischen gymnasialen und berufsbildenden Schulen (S. 194).

Um diesen Erwerbsstand möglichst umfassend beschreiben zu können, wurden für das Tessiner Korpus mündliche sowie schriftliche Daten erhoben, für das Pisaner Korpus hingegen nur schriftliche Daten. Auf Grund dieser etwas anderen Zielsetzung in den beiden Arbeiten, unterscheiden sich auch die untersuchten Sprachbereiche. Während Ballestracci (2006) für das Pisaner Korpus sich auf morphologische und syntaktische Bereiche konzentrierte - Verbmorphologie, Wortstellung im Satz, Kasus-Deklination im nominalen Bereich - (S. 10, 28), bezog Terrasi Haufe (2004) für das Tessiner Korpus neben diesen auch lexikalische und pragmatische Aspekte mit ein (Überblick S. 34).

Betrachten wir zunächst die im Pisaner Korpus gefundenen Phasenabfolgen. In Tab. 6 sind einerseits die gefundenen Erwerbsphasen und andererseits die (römisch bezifferten) chronologischen Abschnittsphasen des DaF-Unterrichts an der Pisaner Universität zu sehen. Die Phasen in der linken Spalte entsprechen diesem zeitlichen Verlauf der Untersuchung.

Chronologische Phasen	Verbalmorphologie	Wortstellung im Satz	Kasus-Deklination
I. Phase	regelmäßige Konjugation; unregelmäßige Konjugation;	Hauptsätze, zusammengesetzte bzw. zusammengezogene Sätze mit S-V-Struktur	Unsystematisches Flexionssystem; Verwendung von <i>chunks</i>
II. Phase	Konjugation der Modalverben	W-Frage ***** E-Frage *****	***** N-Sätze und N-N-Sätze Verwendung von <i>chunks</i> beim Dativ *****
III. Phase	***** Perfekt	***** Distanzstellung (Verbalklammer) *****	*****
IV. Phase	*****		N-A-Sätze Normkonforme Dativ- Formen mit den Pronomina
V. Phase	Präteritum	Nebensatz Inversion	*****
VI. Phase	*****	*****	N-D-Sätze, N-A-D- Sätze *****
VII. Phase	Ausbau und Konsolidierung	Konsolidierung	Konsolidierung
VIII. Phase			

Tabelle 6: Erwerbsphasen im Pisaner Korpus, Ballestracci (2006, S. 398)

Die Phase I endet nach 40 Unterrichtsstunden, Phase II nach 80, Phase III nach 120, Phase IV 160, Phase V 200, Phase VI 240, Phase VII 320 und Phase VIII nach 440 Stunden DaF-Unterricht. In den weiteren Spalten sind dann die untersuchten Sprachbereiche - von links nach rechts - aufgelistet: Verbalmorphologie, Wortstellung, Deklination und entsprechend - von oben nach unten zu lesen - die Erwerbsphasen für jeden Bereich abgetragen. Z.B. wurde im Verbalbereich festgestellt, dass innerhalb der ersten 80 Unterrichtsstunden die regelmäßige und unregelmäßige Konjugation und die Konjugation der Modalverben erworben wurde, in einer zweiten Erwerbsphase nach fast

160 Unterrichtsstunden dann der Formbereich Perfekt. Hierzu gehört neben der korrekten Verwendung der Hilfsverben und deren Konjugation auch die Partizipbildung und die Distanzstellung der Verbteile in einem Satz. Sehen wir dazu folgende (schriftliche) Lerneräußerung nach 40 Stunden Unterricht (Ballestracci 2006, S. 59):

hat du deine Zähne gewäscht; die habe ich schon gewäscht

Die Distanzstellung der Verbteile des Perfekts ist regelkonform, darüber hinaus auch die Inversion im zweiten Satz. Konjugation und Partizipbildung ist fehlerhaft, zeigt aber schon zielsprachliche Regeln, z.B. die Partizipbildung regelmäßiger Verben mit den Morphemen *ge-* und *-t*. Die Formen werden von der Autorin aber als Chunk interpretiert, weil zu diesem Zeitpunkt das Perfekt noch nicht im Unterricht thematisiert wurde (ebd., S. 59).

Aus der Perspektive der diachronen Variation (Absch. 2.3.) lässt sich sagen, dass sich die Lernenden des Pisaner Korpus nach 40 Unterrichtsstunden in Bezug auf den Erwerb der Morpheme zur Konjugation regelmäßiger Verben und zumindest in Einzelfällen (wie im Beispiel oben) in Bezug auf Partizipbildungsmorpheme in einer Phase der systematischen Variation befinden. Erhärtet wird diese Schlussfolgerung dadurch, dass die Aufgaben, die jeweils schriftlich gelöst werden sollten, immer andere waren, wodurch Daten in unterschiedlichen sprachlichen Kontexten eliziert wurden (z.B. Ausdruck von Gegenwart versus Vergangenheit; Beschreibung versus Argumentation u.a.). Aus der Perspektive der synchronen Variation hingegen könnte es zu einem anderen Ergebnis kommen. Denn die hier schriftlich elizitierten Daten entsprechen dem *superordinate* oder *careful style*, dessen Merkmal Formbezogenheit ist (Absch. 2.3.). Eine Fehleranalyse von spontan produzierten mündlichen Daten im *vernacular style* (Labov 1972) könnte auf Grund der bedeutungsbezogenen Äußerungshaltung der Probanden zum Ergebnis kommen, dass zumindest einige der grammatischen Morpheme eher als nicht-systematische Variation analysierbar sind bzw. einfach vermieden werden. Dies würde die Aussage in Tab. 6, dass nach der Phase II die Konjugation und Perfektbildung als erworben betrachtet werden kann, differenzieren und letztlich untermauern.

Dies ist kein Vorwurf. Die Analyse von entweder mündlichen oder schriftlichen Daten ist eine gängige Methode (s. z.B. Diehl et al. 2000). Diese kurze Diskussion soll vielmehr zeigen, wie schwierig und aufwendig Arbeiten sind, die auf die Beschreibung impliziten Sprachwissens abzielen. Ein starkes Argument Ballestraccis (2006, S. 28) für

die Analyse schriftlicher Daten, liegt darin, dass sie Nullanfänger untersuchte, die v.a. zu Erwerbsbeginn (Phase I, II) über so wenig Wissen verfügen, dass das Elizitieren von Spontandaten praktisch kaum durchführbar ist.⁷²

Ballestracci (2006) spricht nicht von nicht-systematischer Variation, sondern von „unbewussten Phasen“, in denen ihre Probanden zielsprachliche Einheiten unanalysiert verwenden. Diehl et al. (2000, S. 133ff) sprechen hier im Zusammenhang mit der Verbkonjugation von einer „präkonjugalen Phase“. Einige Lernende scheinen aber schneller als andere diese Phase zu überwinden. Ballestracci beobachtete im Bereich Verbmorphologie, dass innerhalb der Phase I einige Lernende die Personalendungen der regelmäßigen Verben auf die unregelmäßigen Verben anwenden (Übergeneralisierung). Zeitgleich konjugierten andere Lernende die Verben weiterhin weitgehend unsystematisch, wobei Übergeneralisierung als Anzeichen für Erwerbsfortschritt gewertet wird (ebd. S. 132). Alle Lernenden übergeneralisieren aber irgendwann zunächst die regelmäßige Konjugation auf unregelmäßige Verben und in einem späteren Stadium die unregelmäßige Konjugation auf die regelmäßigen Verben. D.h. die beiden Konjugationen wurden nacheinander erworben, zunächst die regelmäßige, dann die unregelmäßige.

Interessant ist die Beobachtung, dass (nur in Phase I) gelegentlich englische Verben nach deutschen Muster konjugiert wurden (S. 43), wie *learnt* (3. Pers. Sg.), *maken* (3. Pers. Pl.). Dies wurde aber nicht gemacht, wenn ersatzweise italienische Verben für nicht gewusste deutsche Verben geschrieben wurden. „Es scheint, als ob die Studierenden eine „innere Grammatik“ besäßen, welche sich aus allen ihnen bekannten Regeln zusammensetzt: Aus dieser provisorischen, persönlichen Grammatik wählen sie die Strukturen aus, die sie in der jeweiligen Situation brauchen“ (ebd.).

Innerhalb der Phase II baut sich das verbale morphologische Wissen aus. Es werden deutlich mehr Verben verwendet, wobei die normkonformen Fälle mit über 80% der Verbverwendung zu diesem Erhebungszeitpunkt (S. 64) dafür spricht, dass die regelmäßige und unregelmäßige Konjugation sicher verwendet werden kann. Wenngleich im Verlauf der folgenden Phasen die Anzahl der Verben im Zusammenhang mit der gestellten Aufgabe stark schwanken, bleibt dieser hohe Anteil normkonformer Verwendung über alle Phasen hinweg bestehen. Dennoch treten nach der Phase V (nach

⁷² Auch die mündlichen und schriftlichen Daten im Tessiner Korpus (Terrasi Haufe 2004) sind keine Spontandaten. Zu dem „Nullanfängerargument“ kommt hier das Alter hinzu. Vor allem den jüngsten Schülerinnen und Schülern (9 bis 10 Jahre) war es nicht zuzumuten, die gestellten Aufgaben in der Fremdsprache spontan zu bewältigen, z.B. vor laufender Kamera über „einen schönen Urlaub“ zu berichten (ebd. S. 10f), so dass alle Aufgaben übungstypisch und inhaltlich von den jeweiligen Klassenlehrerinnen und -lehrern vorbereitet wurden.

200 Stunden Unterricht) Fehler auf (v.a. in der unregelmäßigen Konjugation), die zuvor (nach Phase II) als überwunden galten. In Phase VI sind diese Fehler aber nicht mehr zu beobachten.

Dieser vermeintlich vorübergehende Rückschritt ist ein bekanntes Phänomen in der Zweitspracherwerbsforschung. Er wird durch das Revidieren von Hypothesen über zellsprachliche Strukturen bzw. durch Analyseprozesse des impliziten Wissens erklärt (Gass/Selinker 2001).

Die gefundenen Erwerbsphasen im Verbalbereich stimmen mit denen von Diehl et al. (2000) und von Terrasi Haufe (2004, S. 72) weitgehend überein. Das betrifft die Erwerbsreihenfolge: Konjugation Präsens (regelmäßig, unregelmäßig), Perfekt, Präteritum. Der Erwerb weiterer Formen wird in einer hypothetischen Ausbau- und Konsolidierungsphase (s. Tab. 6) verortet (Ballestracci 2006, S. 294, 381). Der größte Unterschied zwischen dem Pisaner und den beiden anderen Korpora besteht darin, dass die Studierenden des Pisaner Korpus die Phasen schneller durchlaufen. Das kann mit dem Alter der Probanden erklärt werden.⁷³ Schneller sind die erwachsene Lerner vor allem bei der Überwindung der präkonjugalen oder unbewussten Phase und bei der Übergeneralisierung der beiden Konjugationstypen jeweils aufeinander.

In Bezug auf die Wortstellung im Satz stimmen auch hier die in Tab. 6 angegebenen Erwerbsphasen mit denen von Diehl et al. (2000) und Terrasi Haufe (2004) gefundenen Erwerbsphasen überein. Gründe für diese Übereinstimmung können vor allem mit Ähnlichkeiten der Ausgangssprache erklärt werden: Französisch (bei Diehl et al.) und Italienisch (im Tessiner und Pisaner Korpus) sind jeweils SVO-Sprachen, während das Deutsche als sog. Kammersprache eine flexible Wortstellung hat. Der Erwerb des Perfekt mit seiner Distanzstellung der Verbteile (Verbalklammer) steht hier in Zusammenhang mit dem Erwerb der Wortstellung. Hier sieht man sehr gut, wie durch Wortschatzerweiterung, wobei typischerweise neue Wörter zunächst als Chunk gebraucht werden, Erwerbsphasen angestoßen werden können und wie ein zu erwerbendes Phänomen wie das Perfekt in unterschiedliche Sprachbereiche, hier Verbalmorphologie und Syntax eingebunden ist.

Ähnliche Zusammenhänge zwischen verschiedenen analysierten Sprachbereichen beobachtet auch Terrasi Haufe (2004). So sind Schwierigkeiten bei der Nominalflexion, "insbesondere bei der Markierung von Kasus, auf eine Zunahme in der Komplexität der Satzgliedstrukturen zurückzuführen." (S. 162). Diese Zunahme erklärt die Autorin mit der

⁷³ Vgl. Ballestracci (2006, S. 154). Die Probanden von Erika Diehl waren (wie die Probanden des Tessiner Korpus) im Schüleralter, während die Pisaner Probanden erwachsene Universitätsstudierende waren.

Entwicklung vor allem des verbalen Wortschatzes (S. 76). D.h. indem Verben wie *gehen*, *spielen*, *besuchen*, *denken* gebraucht werden bzw. zum Wortschatz hinzukommen (S. 130), müssen mit ihnen auch auf Grund ihrer Valenz obligatorische Angaben mit ausgedrückt werden (vgl. S. 76). Neue Satzglieder sind dann z.B. Präpositionalphrasen. Sobald diese aber hinzukommen, bereitet hinsichtlich der Nominalflexion die Kasusmarkierung, die durch die Präposition obligatorisch ist, Probleme, während die Kasusmarkierung bei Nomen außerhalb einer Präpositionalphrase weniger Probleme bereitet, bzw. hat hier schon früher der Erwerb eingesetzt.⁷⁴ Dies deutet darauf hin, dass der Erwerb des Kasus durch ein Regeler schließen oder -anwenden in Zusammenhang mit seinem sprachlichen Kontext zusammenhängt. Wenn jemand den Akkusativ korrekt in einer Nominalphrase markiert, heißt das noch nicht, dass dies auch in einer Präpositionalphrase gelingt.

Die Entwicklung der Präpositionalphrase gleicht dabei der schon am Beginn des Beobachtungszeitraumes einsetzenden Entwicklung der Nominalphrase. Zunächst kommen im Tessiner Korpus in Nominalphrasen nur Eigennamen und vereinzelt Substantive mit Artikelwörtern vor, die im Erwerbsverlauf rein quantitativ zunehmen und später durch Adjektive attributiv erweitert werden (Terrasi Haufe 2004, S. 79). Genus- und Numerusmarkierung setzt dabei vor Kasusmarkierung ein. Analog dazu bestehen Präpositionalphrasen zu Beginn der Beobachtung in 50% der Verwendungen aus einer Präposition und einem Substantiv oder Eigennamen und in 40% der Fälle noch zusätzlich aus einem Artikel. Ein Jahr später kehrt sich dieses Verhältnis deutlich um: ca. 70% der Präpositionalphrasen werden mit Artikel gebildet. Dieses Verhältnis bleibt in etwa über den weiteren Beobachtungszeitraum konstant, wobei ein leichter Anstieg von Adjektiven in den Präpositionalphrasen beobachtet wurde (ebd. S. 80).

Dass es aber zur Verwendung einer Präpositionalphrase kommt, liegt einerseits am Gebrauch von Verben mit entsprechender Valenz, aber andererseits auch an einem bestimmten Ausdrucksbedürfnis. Die Autorin konnte hierzu bei ihren Probanden auf Satzebene beobachten, "dass die Schüler [gemeint sind die jüngsten Probanden] noch bevor ihnen die Mittel zur Verfügung stehen, Informationen durch eine komplexere Hypotaxe zu strukturieren und auszudrücken, versuchen, so viele Informationen wie möglich in einen Teilsatz einzubauen" (S. 75). In diesem Zusammenhang sei auf

74 "Im Kasusgebrauch kann in Korpus I [das sind die jüngsten Probanden] eine kontinuierliche Zunahme an Korrektheit bei der Realisierung von Nominalphrasen im Akkusativ und Dativ beobachtet werden. Bei der Markierung von Kasus in Präpositionalphrasen nimmt dagegen der Abweichungsanteil um ein Drittel zu." (Terrasi Haufe 2004, S. 111).

Klein/Perdue (1992) verwiesen. Diese Autoren stellten fest, dass im ungesteuerten Spracherwerb erwachsener Lerner (worunter in ihrer Studie auch italienische Gastarbeiter waren) zunächst nominale Phrasen zur Kommunikation benutzt wurden und nur sehr wenige Verben. Diese nominalen Ausdrücke wurden in diesem Stadium auf Grund pragmatischer Prinzipien in eine Äußerungsreihenfolge gebracht. Klein (1984) verweist darauf, dass am Beginn des Zweitspracherwerbs pragmatische Prinzipien die Äußerungen strukturieren und erst danach morpho-syntaktische Regeln. Der Motor der Sprachentwicklung liegt aber in der Erweiterung der Lexik und einem bestimmten Ausdrucks- oder Kommunikationsbedürfnis.

Zusammenfassend gesagt entwickelt sich das Sprachwissen in DaF bei erwachsenen italophonen DaF-Lernern in gleicher Reihenfolge wie bei jüngeren Lernern. Die erwachsenen durchlaufen die Erwerbsphasen dabei offenbar etwas schneller. In der Verbalmorphologie setzt zuerst der Erwerb der regelmäßigen Konjugation ein, vor dem Erwerb des Perfekt und des Präteritum, wobei die Auseinandersetzung mit der Distanzstellung der Verbteile bei der Perfektbildung wahrscheinlich einen Impuls für Satzbaupläne gibt. Der Erwerb jedes beobachteten Sprachbereichs beginnt mit dem Hinzukommen neuer Wörter, deren morphosyntaktische Regeln sukzessive erschlossen werden.

Diese Entwicklungen des Wissens in DaF liegen dem, was italophone Lerner in Deutsch tun können zu Grunde, z.B. dass diese Lernergruppe etwa ab 160 Unterrichtsstunden das Perfekt (Gebrauch von *haben* und *sein* sowie Partizipbildung und Distanzstellung) beherrschen. Damit ist gesagt, dass bestimmte grammatische Strukturen Teil ihres zielsprachlichen Wissens geworden sind. Damit ist aber nicht gesagt, dass diese Lernergruppe in beliebigen Kontexten (mündlich oder schriftlich, spontan oder mit Vorbereitung) die Zielsprache verstehend und produzierend verwenden können, oder anders formuliert: dass sie jeden Text in der Zielsprache verstehen und produzieren können. Da verschiedene Kontexte unterschiedliche Anforderungen an den Zugriff und die Verwendung des Sprachwissens stellen, kann es sein, dass die Kontrolle über die Zielsprache beim Umgang mit unterschiedlichen Textsorten jeweils unterschiedlich gut gelingt.

2.4. Zusammenfassung

Dem sprachlichen Können geht der Erwerb sprachlichen Wissens und anderer Wissensbereiche voraus. Erwachsene Lerner einer Fremdsprache haben die meisten dieser Kompetenzen schon durch den Erwerb ihrer Muttersprache und kognitive Reifeprozesse während des Aufwachsens in ihrer muttersprachlichen Kultur und durch den Schulbesuch ausgebildet. Das Schließen auf sprachliches Können ist dabei vom Schließen auf den Spracherwerb zu unterscheiden, da einerseits erworbenes implizites Sprachwissen Teil des Könnens ist und andererseits erlerntes explizites Wissen. Der Erwerbsbegriff und Begriffe für Wissenstypen wurden in Abschnitt 2.1. und 2.2.2. vorgestellt. Dabei wurde implizites und explizites als unbewusstes und bewusstes Wissen als Kontinuum dargestellt.

Das zielsprachliche Können (*proficiency*) wurde in Abschnitt 2.2.4. als das sprachliche Meistern einer in einer Situation eingebetteten Aufgabe begrifflich bestimmt und zwischen Kompetenz und Performanz verortet. Arbeiten zum Spracherwerb beziehen sich traditionell auf den Bereich der Kompetenz, Arbeiten zum sprachlichen Können auf Kompetenz und Performanz. Denn das sprachliche Können hat einerseits statische Eigenschaften als erworbenes zielsprachliches Wissen (Kompetenz) und andererseits dynamische Eigenschaften als situationsbedingtes Zusammenwirken von verschiedenen Wissensbereichen (Performanz).

Im Begriff der kommunikativen Kompetenz von Dell Hymes (1972) sind diese beiden Könnenseigenschaften als sprachliches Wissen und Sprachanwendungswissen zusammengenommen (Abschn. 2.2.). Nach Hymes sollte die Situation der Sprachverwendung systematisch mit berücksichtigt werden. Hinsichtlich des Schließens auf sprachliches Können stellt *Situation* damit eine dritte Könnenseigenschaft dar.

In den Abschnitten 2.2.1. und 2.2.3. wurden diese drei Könnenseigenschaften (Sprachwissen, Sprachanwendungswissen und Situation) mit dem Konstrukt *Kontrolle* (*control*) über *Wissen* (*knowledge*) in einer bestimmten Situation in einen funktionellen Zusammenhang gebracht. Ellen Bialystok (1994; 2001) versteht Kontrolle als einen Prozess des Zugreifens auf Wissen, welches Wissen über Sprache und ihre Anwendung beinhaltet. Konstrukthaft bleibt der Kontrollbegriff deshalb, weil das entsprechende Wissen, sozusagen das „Kontrollwissen“, selbst wieder Teil des gesamten Wissens ist, auf das durch Kontrolle zugegriffen wird.

Das Sprachwissen, auf das durch Kontrolle zugegriffen wird, ist sowohl bewusstes

als auch unbewusstes Wissen. Insbesondere gilt dies für Schreibaufgaben, da das Schreiben eher einem formbezogenen (im Unterschied zu einem bedeutungsbezogenen) Sprachverwendungsstil entspricht, und damit explizites Wissen ins Spiel kommen kann. Den Zusammenhang zwischen Kontrolle und Sprachwissen, wie ihn Bialystok (1994) modelliert, habe ich in den für die vorliegende Arbeit geltenden Könnensbegriff übernommen (Abschn. 2.2.4.). In Bezug auf das Sprachwissen wurde in den Abschnitten 2.3. und 2.3.1. näher auf die Analyse des Sprachwissens eingegangen und anhand des Begriffes *diachrone Variation* in der Interlanguage ein in der Zweitspracherwerbsforschung weit verbreiteter Ansatz zur Entwicklungsbeschreibung von Sprachwissen in der Fremdsprache Deutsch erläutert.

Im folgenden Kapitel 3. wird hinsichtlich des Könnensaspekts *Kontrolle* näher auf Textkohärenz und das Verfassen von schriftlichen Beschreibungen eingegangen. Mit Sprachwissen wird lexikalisches und morpho-syntaktisches Wissen hinsichtlich räumlich relationierender Ausdrücke identifiziert.

3. Das Beschreibenkönnen räumlicher Relationen

In den vorherigen Abschnitten wurde das sprachliche Können als situationsbedingte Kontrolle über Sprachwissen gesehen. Ziel dieses Kapitels 3. ist es, im Hinblick auf die Korpusanalyse in der vorliegenden Arbeit das Können als schriftliches Beschreiben räumlicher Relationen zu bestimmen. Den beiden Könnensaspekten Kontrolle und Sprachwissen entsprechen dabei jeweils die Abschnitte 3.1. und 3.2. mit ihren jeweiligen Unterabschnitten. Im ersten Abschnitt 3.1. wird auf die Fähigkeit, eine Bildbeschreibung zu verfassen, näher eingegangen. Dies bedeutet, in einem Text der Textsorte *Bildbeschreibung* räumliche Kohärenz herzustellen. Ziel des zweiten Abschnittes 3.2 ist es, das Sprachwissen, das zur Versprachlichung räumlicher Relationen zwischen Referenten relevant ist, vorzustellen.

3.1. Kontrolle als schriftliches Verfassen einer Bildbeschreibung

Die Aufgabenstellung zur Produktion des Korpus in der vorliegenden Arbeit zielt auf das Verfassen von deskriptiven Texten in Form einer Bildbeschreibung ab. Die Fähigkeit, einen solchen Text zu verfassen, wird auch Textsortenkompetenz genannt. Nachdem zunächst aus der Schreiberperspektive des Verfassens von Texten auf allgemeine Aspekte des Schreibens gegenüber des Sprechens eingegangen wird (Abschn. 3.1.1.), stehen die Begriffe *Textsorte* und *Textsortenkompetenz* im Mittelpunkt (Abschn. 3.1.2.), wonach dann mit der Erläuterung der Begriffe *Referenz* und *Kohärenz* darauf eingegangen wird, wie Bedeutungsstrukturen in Texten geschaffen werden können (Abschn. 3.1.3.). Räumliche Textkohärenz wird dabei als für die Textsorte *Bildbeschreibung* wesentlicher Aspekt der Herstellung von Bedeutungsstrukturen vorgestellt (Abschn. 3.1.3.1.). Nach dieser allgemeinen Betrachtung von Texten, wird dann näher auf den deskriptiven Texttyp, welcher einer Bildbeschreibung zu Grunde liegt, eingegangen (Abschn. 3.1.4.), worauf dann Eigenschaften der Textsorte *Bildbeschreibung* vorgestellt werden (Abschn. 3.1.5.). Um abschätzen zu können, was es bedeutet, eine raumbezogene Beschreibung zu verfassen, schließt dieser Abschnitt mit Beobachtungen zum Erwerb der Textsortenkompetenz am Beispiel von Raumbeschreibungen. Es werden hier relevante Ausschnitte der Studie von Augst et al. (2007) referiert (Abschn. 3.1.6.).

3.1.1. Schreiben und Schriftsprache

Ein geschriebener Text unterscheidet sich von einem gesprochenen Text durch seine medial räumliche Ausdehnung. Während die Elemente gesprochener Texte als Schall nur für kurze Zeit existieren, bestehen die Elemente geschriebener Texte in ihrem jeweiligen physischen Medium in der Regel über einen sehr viel längeren Zeitraum. Die Prozesse der Erkennung bzw. Einteilung der Elemente in diskrete Einheiten unterscheiden sich beim lesenden und hörenden Verstehen (vgl. Günther/Pompino-Marschall 1996). Bei der Betrachtung des Schreibens als motorischer Entwicklungsprozess erwähnt Clemens Knobloch neben Unterschieden zwischen handschriftlichem Schreiben und Schreiben mit anderen Medien und Werkzeugen unter anderem folgende Aspekte (Knobloch 1996, S. 987):

- Zeitverhältnisse und Rhythmisierung
- Rolle des inneren Mitsprechens und Artikulierens
- Augenbewegungen beim Schreibakt
- verschiedene Schreibmodi, z.B. freies Schreiben, Diktat, Abschreiben u.a.
- Rechtschreibung

Am Beginn des motorischen Schreibentwicklungsprozesses verlangt das Schreiben eines Buchstabens oder auch Striches je einen motorischen Impuls, während am Ende der Entwicklung das handschriftliche Schreiben durch Automatisierungen in größere Gesamtpulse organisiert ist (Knobloch 1996, S. 987). Der Abstand von Ruhe- und Fixpunkten der Augenbewegung während des Schreibens vergrößert sich mit der Zeit. Optisch geführt wird zunächst die Realisierung von Buchstaben und Buchstabenteilen und später größere graphemische Einheiten (vgl. ebd.).

In der vorliegenden Arbeit gehe ich davon aus, dass die Probanden zumindest in einem weit fortgeschrittenem Stadium des motorischen Schreibentwicklungsprozesses befinden, der durch das Schriftsystem ihrer Muttersprache Italienisch geprägt ist. Der Erwerb von Eigenschaften des deutschen Schriftsystems, wie die Buchstaben *j* oder *ß* sowie die Verschriftlichung von Lauten wie [ç] und [x] durch /ch/ u.a. werden nicht weiter betrachtet. Vielmehr soll im Folgenden auf kommunikative Aspekte des Verfassens von schriftlichen gegenüber mündlichen Texten eingegangen werden.

Geschriebene Texte unterscheiden sich von gesprochenen in ihrer in Raum und Zeit gedehnten Kommunikationssituation. Anders als in einer *face-to-face* Kommunikation entfallen beim Schreiben von Texten Kodierungsmöglichkeiten wie Gestik, Mimik,

Intonation, Rhythmus, Sprechgeschwindigkeit und Akzent. An ihre Stelle treten z.B. syntaktische Mittel (Feilke 1996, S. 1180). Geschriebene Texte sind im Vergleich mit gesprochenen relativ situationsentbunden. "Die gesprochene Sprache ist ... ursprünglich mit unserer Ding-, Sozial- und Aktionswelt so eng verflochten, dass sie in den Verweisungen auf sie fast restlos aufgeht" (Knobloch 1996, S. 985). Die zeitlich gedehnte schriftliche Kommunikation verlangt hingegen, dass der in einer Gesprächssituation in der Regel von allen Kommunikationsteilnehmern wahrgenommene Kontext durch Kontextualisierungen erst geschaffen werden muss. Während in einem Gespräch z.B. durch Nachfragen Möglichkeiten bestehen, Lücken im von den Kommunikationsteilnehmern geteilten Wissen zu schließen, erhöht es das Verständnis geschriebener Texte, wenn der Schreiber solche Wissenslücken antizipiert und zu schließen hilft. Ein so entstehendes Textwissen kreiert eine relativ geschlossene Textwelt (Feilke 1996, S. 1180), welche ihrerseits Teil von anderen Textwelten ist, wobei die Kenntnis anderer Textwelten das Verstehen eines Einzeltextes bedingen kann (vgl. Blühdorn 2005).

Beim Verstehen von mündlichen und schriftlichen Texten baut der Leser eine mentale Repräsentation des Textes auf (Schnotz 1996, S. 975-977; 2006). Im Zusammenhang mit Rezeption und Produktion von Sprache geht *mentale Repräsentation* begrifflich auf Philip Johnson-Laird zurück und ist vergleichbar mit einem mentalen Bild, das sich ein Kommunikationsteilnehmer während des Lesens oder Hörens von dem Gegenstand macht, von dem gerade die Rede ist (Rickheit et al. 2008, S. 22; Schnotz 1996; 2006).⁷⁵ Hinsichtlich dieses Kommunikationsgegenstandes besitzt die entsprechende mentale Repräsentation analoge Relationen etwa in Bezug auf Raum und Zeit, die explizit und implizit versprachlicht werden können, um Leser und Hörer in der Textwelt zu orientieren (vgl. ebd.).

Geschriebene Texte unterscheiden sich von Äußerungen in Gesprächssituationen durch ihre relativ geschlossene Textwelt. In einem Gespräch entnimmt ein Hörer einer Äußerung diejenigen Informationen, welche im Zusammenhang mit dem bis zu diesem Zeitpunkt Geäußerten und der Situation stehen und welche Wissenslücken beim Hörer schließen können. Dabei versteht der Hörer nicht die Äußerung, sondern den Sprecher. Er versteht das, was der Sprecher verstehen lassen möchte (vgl. Schnotz 1996, S. 972;

⁷⁵ Eine mentale Repräsentation ist eine kognitionspsychologische Beschreibung dessen, was ich oben als "Gedankenbildung um den kommunikativen Gegenstand" genannt habe. Während eines Kommunikationsprozesses kann man sich eine mentale Repräsentation als ein Ergebnis von *innerer Sprache* vorstellen. Der Begriff *mentale Wissensrepräsentation* wie ihn Bialystok benutzt (Absch. 2.2.3.) meint eine abstraktere Ebene der Wissensorganisation im Allgemeinen und nicht bezogen auf das Verständnis eines individuellen Textes.

Rickheit et al. 2008, S. 27 zitieren Hans Hörmann).

Einem geschriebenen Text entnimmt der Leser Informationen, die zum Aufbau mentaler Repräsentationen des Kommunikationsgegenstandes, des Textthemas, notwendig sind. In diesem Sinn versteht ein Leser zunächst den Text und über diesen den Autor des Textes, wobei der vom Autor intendierte Sinn auch missverstanden werden kann. In diesem Fall unterscheidet sich die aufgebaute mentale Repräsentation von der intendierten in relevanten Punkten, z.B. hinsichtlich räumlicher oder zeitlicher Orientierung oder hinsichtlich der Bewertung von Informationen im Sinne der kommunikativen Absicht des Schreibers. In jedem Fall kommt es aber zum Aufbau einer mentalen Repräsentation. Der Leser versteht den Text auf eine der aufgebauten Repräsentation entsprechenden Art, aber nicht unbedingt den Autor (vgl. Schnotz 1996, S. 972). Gründe für Missverständnisse können auf Rezeptions- und/oder auf Produktionsseite liegen.

Die schriftliche Textproduktion wird gewissermaßen als ein Umkehrprozess des Leseverstehens gesehen, indem beim Verfassen eines geschriebenen Textes dem Leser relevante Hinweise gegeben werden, damit dieser eine mentale Repräsentation aufbauen kann, die möglichst nahe an der intendierten ist. Da durch die Abwesenheit des Lesers Verstehensfeedbacks und Nachfragen nicht möglich sind, muss zu dessen Orientierung in der Textwelt zum einen das schon vorhandene Leserwissen über das Textthema antizipiert als auch neue Informationen zum Aufbau des Textweltwissens entsprechend der Linearität des Mediums Text aufbereitet werden. Schreibende müssen daher eher Momente des Textverfassens berücksichtigen, um auf den Leser einwirken zu können. Im Unterschied zu einem Gespräch, in dem das kommunikative Ereignis in der Interaktion zwischen Sprecher und Hörer (und durch Rollentausch auch umgekehrt) besteht, liegt das kommunikative Ereignis bei Abwesenheit des Kommunikationsgegenübers im Lesen oder Schreiben Textes.⁷⁶ Für die Schreibsituation gilt daher: „Was dem Sprechhandelnden der Gesprächspartner, ist dem Schreibenden der (anvisierte und bereits) produzierte Text.“ (Augst et al. 2007, S.21) Die Bezogenheit auf das Medium Text beim Schreiben und der Umstand, dass der Schreibprozess langwieriger als die Ideengenerierung ist, bewirkt eine Überlastung des Kurzzeitgedächtnisses, wodurch Textpläne die Textproduktion leiten müssen (Feilke 1996, S. 1180). Das Verfassen eines Textes besteht so aus ständigen Umformulierungen und Anpassungen an die Kommunikationsziele.

⁷⁶ Dies gilt für alle Situationen, in denen Sender und Empfänger räumlich und zeitlich getrennt sind, z.B. auch für das Aufnehmen von Texten (auf Tonträgern) und das Hören von aufgenommenen Texten (Das Beispiel stammt von Trim et al. 2001, S. 62).

Die Unterschiede der Kommunikationssituationen des Schreibens versus des Sprechens resultieren auch in einen anderen Sprachgebrauch. Im Abschnitt 2.3. wurde mit Labov (1972) und Tarone (1979) ein eher formbezogener Gebrauch in schriftlichen Situationen (*super ordinate style*) von einem eher bedeutungsbezogenen Gebrauch in Gesprächssituationen (*vernacular style*) unterschieden. Die lexikalischen und syntaktischen Ausdrucksmöglichkeiten einer Sprache werden beim Produzieren geschriebener Texte insofern intensiver ausgelotet, als es darum geht, mit möglichst wenigen Worten relevantes Kontextwissen explizit zu machen. Unterschiedliche Eigenschaften geschriebener und gesprochener Sprache beschreibt Clemens Knobloch anhand eines Kontinuums zwischen *innerer Sprache*⁷⁷ und *geschriebener Sprache*, wobei *gesprochene Sprache* etwa in der Mitte der beiden Pole liegt. Die innere Sprache steht dabei für eine bestimmte Stufe der Gedankenbildung um den sprachlich auszudrückenden Gegenstand. Sie ist gekennzeichnet durch "Verdichtung, Verkürzung, einem prädikativen Charakter [und durch das] Löschen der thematischen (sich für den Sprecher von selbst verstehenden) Hintergründe ... [die geschriebene Sprache hingegen durch] maximale nominative und syntaktische Entfaltung ... [und durch] Explikation der Hintergründe und Verstehensvoraussetzungen" (Knobloch 1996, S. 985).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass geschriebene Texte inhaltlich und sprachlich dadurch gekennzeichnet sind, dass beim Versprachlichen des kommunikativen Gegenstandes das von den Kommunikationsteilnehmern nicht geteilte kontextuell relevante Wissen ebenfalls mit beschrieben werden muss. Schreiber sollten daher adressatenorientierte Texte verfassen. Das Verfassen und Verstehen von Texten lässt sich als Textkompetenz auffassen, wobei Adressatenorientiertheit einerseits und Wissen über strukturelle Eigenschaften einer bestimmten Textsorte andererseits die wesentlichen Aspekte der Fähigkeit darstellen, einen Text einer bestimmten Textsorte zu verstehen und zu verfassen. Im nächsten Abschnitt 3.1.2. wird diese Fähigkeit als Textsortenkompetenz dargestellt.

3.1.2. Text(sorten)kompetenz

Klaus Brinker (1997) definiert Text als "eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative

⁷⁷ Knobloch (1996, S. 985) zitiert hier Lew Sem Wygotski (1964) Denken und Sprechen.

Funktion signalisiert." (S.17) Die Fähigkeit, einen kohärenten und kommunikativ funktionalen Text zu verstehen und zu verfassen, kann als Textkompetenz aufgefasst werden. Paul Portmann-Tselikas (2005) charakterisiert Textkompetenz folgendermaßen:

Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen. (Portmann-Tselikas 2005, S. 2f)

Der Autor sieht Textkompetenz als kulturvermittelt, insbesondere aber durch die Schulbildung vermittelt an, und schreibt ihr einen "prototypisch schriftlichen" (S. 2) Charakter zu. Jemand, der im obigen Sinne Texte verstehen und verfassen kann, hat die Voraussetzung, schriftsprachlich oder "literat" (S. 2) zu handeln.

Nun wissen wir aber aus der Erfahrung, dass Unterschiede zwischen Texten wie z.B. einem privaten Brief an einen Freund und einem wissenschaftlichen Artikel bestehen, deren Verstehen und Verfassen andere Anforderungen an das literate Handeln stellen. Sie lassen sich als unterschiedliche Textsorten auffassen. Portmann-Tselikas (2005) nimmt dabei an, dass dem Begriff *Textkompetenz* ein „kultureller Standard“ (S. 1) zu Grunde liegt, der besagt, was als ein guter Text beurteilt wird. Eine ähnliche Annahme liegt auch der Studie von Augst et al. (2007) über die Schreibentwicklung bei Kindern und Jugendlichen zu Grunde, indem die Autoren von der Fähigkeit des Erzählens als die "Keimzelle der Textsortenkompetenz" sprechen (Augst et al. 2007, S. 35). Ein Ziel ihrer Studie war es, dieses Keimzellenmodell dahingehend zu überprüfen, ob die Fähigkeiten, bestimmte Textsorten schriftlich zu produzieren, gleichzeitig oder nach einander erworben werden und ob sich im Sinne einer "Keimzelle" Gemeinsamkeiten zwischen diesen Textsortenkompetenzen beschreiben lassen. Man nimmt an, dass Textkompetenz eine erlernbare und vermittelbare Kompetenz ist, die in der muttersprachlichen Schulausbildung (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010) und nach Foschi (im Druck) auch im Fremdsprachenunterricht ein Lernziel sein sollte.

In seiner Definition des Begriffes *Textsorte* gibt Brinker (1997) folgende drei Aspekte zur Textsortenklassifikation an.

Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben.

(Brinker 1997, S. 132)

Vergleicht man das Verfassen eines Briefes mit dem Verfassen eines wissenschaftlichen Artikels, um die beiden Beispiele von oben wieder aufzugreifen, bestehen Unterschiede hinsichtlich situativer Merkmale darin, dass zwar in beiden Schreibsituationen Schreiber und Leser räumlich und zeitlich getrennt sind, aber ein Freund im Unterschied zum Leserpublikum eines wissenschaftlichen Artikels eine bestimmte und dem Schreiber bekannte Person ist, womit Unterschiede hinsichtlich des gemeinsam geteilten bzw. des zu versprachlichen Wissens verbunden sind. Unterschiede hinsichtlich kommunikativ-funktionaler Merkmale liegen darin, dass die Funktion eines Briefes nicht festgelegt ist. Am ehesten kann sie mit Brinker als Kontaktfunktion⁷⁸ angegeben werden. Ein wissenschaftlicher Artikel hat demgegenüber eine Informations- und Appellfunktion, als der Schreiber sein Leserpublikum über einen Sachverhalt informieren, aber auch hinsichtlich gezogener Schlussfolgerungen überzeugen möchte (vgl. Brinker 1997, S. 105f/108f). Schließlich werden bei der sprachlichen Realisierung dieser kommunikativen Ziele in Briefen und Artikeln typischerweise jeweils andere sprachliche Mittel verwendet, über andere Themen gesprochen und diese auch jeweils in anderer Weise entwickelt.

Das Typische einer Textsorte wie Brief oder wissenschaftlicher Artikel kann von Kultur zu Kultur anders sein und sich auch innerhalb einer Kultur mit der Zeit verändern. Z.B. hat Karl Bühler 1934 seine Sprachtheorie in einem Sprachduktus verfasst, der heutzutage - nur rund 80 Jahre später - an Universitäten nicht mehr als wissenschaftlich angemessen gilt. Demgegenüber ist der private Brief als Textsorte zu großen Teilen durch E-Mail- und Telefonkontakte ersetzt, wobei die E-Mail offenbar eine ganz neue Textsorte darstellt, die sich seit dem Bestehen des Internets auch veränderte.

Um den Begriff *Textsorte* hinsichtlich der Klassifizierung eines Einzeltextes zu definieren, bestehen mindestens zwei Möglichkeiten: Man kann vom gesellschaftlichen Gebrauch ausgehen oder ein theoretisches Konstrukt zu Grunde legen.⁷⁹ Anders als bei den Beispielen oben (Brief und Artikel), wo - ohne das explizit formuliert zu haben - eine Textsorte am gesellschaftlichen Gebrauch festgemacht wurde, bestimmen Augst et al. (2007) in ihrer Studie Textsorte vor einem theoretischen Hintergrund als Texte

⁷⁸ "Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass es ihm um die personale Beziehung zum Rezipienten geht (insbesondere um die Herstellung und die Erhaltung des persönlichen Kontakts)." (Brinker 1997, S. 119)

⁷⁹ Zu diesen beiden Möglichkeiten *Textsorte* begrifflich zu bestimmen siehe Vater (2001) und Brinker (1997).

verschiedener *Domänen*. Mit Domäne bezeichnen die Autoren verschiedene sprachliche Repräsentationsformen dessen, worüber geschrieben wird (Augst et al. 2007, S. 29f; 167f). Gegenstand ihrer Studie sind die Textsorten Beschreibung, Erzählung, Argumentation, Bericht und Instruktion, die so gleichzeitig auch jeweils eine Domäne repräsentieren. So war eine Aufgabe für ihre Probanden, einen Brief zu schreiben, in dem zu einer bestimmten Behauptung argumentativ Stellung genommen werden sollte.

Nun ist aber ein Brief nicht gerade typisch für die Domäne Argumentation. Das Problem, den Begriff *Textsorte* zu definieren, zeigt sich an diesem Beispiel daran, dass Argumentation und Brief zwei verschiedenen Klassifikationskategorien für Textsorten angehören und somit nicht gleichzeitig als Textsorte bezeichnet werden können: Wer *Textsorte* empirisch über den Gebrauch definieren möchte, muss die Frage beantworten, unter welchen Bedingungen z.B. die Textsorte *Brief* Merkmale der Argumentation bekommt. Wer *Textsorte* mit einem theoretischen Konstrukt wie Repräsentationsformen definieren möchte, muss die Frage beantworten, unter welchen Bedingungen die Textsorte Argumentation ein Brief sein kann. In beiden Fällen gelten für die Klassifikation von Schriftprodukten als Textsorte die oben erläuterten drei Aspekte von Brinker: situativer Kontext, kommunikative Funktion und grammatische und thematische Struktur. Ich schließe mich der Perspektive, wie sie von Augst et al. (2007) vertreten wird, an und klassifiziere die schriftlichen Produkte der Probanden im Korpus der vorliegenden Arbeit als Textsorte *Beschreibung*. Die Fähigkeit, eine Beschreibung zu verfassen und zu verstehen, lässt sich damit als Textsortenkompetenz hinsichtlich der Textsorte *Beschreibung* auffassen (vgl. auch Steinhoff/Sorrentino 2010).

Diese Fähigkeit besteht darin, Bedeutungsstrukturen in Texten zu erkennen bzw. zu sprachlich herzustellen. Zwei zentrale Aspekte beim Verfassen eines Textes bestehen dabei darin, mit geeigneten Ausdrücken auf diejenigen Entitäten zu verweisen, über die man etwas aussagen möchte, und das, was man über sie sagt, in der linearen Textstruktur so anzuordnen, dass es Sinn ergibt. Den ersten Aspekt nennt man *Referenz* und den zweiten *Kohärenz*. Im folgenden Abschnitt wird näher auf diese beiden Aspekte eingegangen.

3.1.3. Referenz und Kohärenz

Ein Text ist nicht Träger von Bedeutungen, sondern Auslöser von Verstehensprozessen (Schnotz 2000; 2006). Beim Verfassen von schriftlichen Texten gibt der Schreiber durch das Referieren auf relevante Ausschnitte des kommunikativen Gegenstandes dem Leser Verstehenshinweise, die den Leser in die Lage versetzen sollen, diesen Gegenstand mental rekonstruieren zu können. Als Referenz wird dabei der Bezug sprachlicher Ausdrücke auf Außersprachliches bezeichnet (Vater 2001, S. 87). Man unterscheidet dabei *referierende Ausdrücke* von ihren in der Situation oder der Vorstellung der Kommunikationsteilnehmer vorhandenen *Referenten* oder *Bezugsobjekten*. Referierende Ausdrücke sind dabei nicht einzelne Wörter, sondern Phrasen, z.B. Nominalphrasen, Präpositionalphrasen und Sätze (vgl. Vater 2001, S. 87, 90). Bezugsobjekte können ganz unterschiedlicher Art sein. Intuitiv am ehesten präsent sind physische Objekte, wie *Baum*, *Apfel*, *Tisch*.

Nach einer relativ neuen linguistischen Auffassung ist für den Aufbau von Kohärenz nicht nur das Referieren auf mehr oder weniger abstrakte Objekte ausschlaggebend, sondern vor allem das Referieren auf verschiedene Referenzbereiche und semantische Relationen zwischen den Objekten (vgl. Vater 2001, S. 88; Blühdorn 2008, S. 291f). So ist z.B. mit der Äußerung *ein Apfel auf dem Tisch* eine räumliche Relation zwischen den beiden Referenten *Apfel* und *Tisch* beschrieben.

Kohärenz entsteht durch den Sinnzusammenhang zwischen Referenzen bzw. semantischen Relationen in einem Text (vgl. Beaugrande/Dressler 1981, S. 88). Der Unterschied zwischen Kohärenz und Referenz besteht darin, dass letztere das Phänomen der Bedeutungsentstehung beim Verweisen mit Ausdrücken auf Objekte und deren Relationen zueinander betrifft und Kohärenz das textgebundene Phänomen der Bedeutungsentstehung beim Verstehen und in-Bezugsetzen der Verweise miteinander. Gemeinsam ist beiden der Bezug auf eine mental projizierte Welt. Zunächst möchte ich auf die Referenz physischer Objekte eingehen und danach auf verschiedene Relationstypen.

Man kann sich beispielsweise den Referenten, auf den mit dem Ausdruck *ein Haus* verwiesen wird, als eine prototypische Entität HAUS vorstellen, die in unserem Kulturkreis mit dem Substantiv *Haus* beschrieben wird und sich in verschiedenen Lesarten von z.B. *Baum* und *Wohnung* unterscheidet.

Referiert man erneut mit einem Ausdruck auf ein schon eingeführtes Objekt, entsteht

Kohärenz. Klaus Brinker (1997, S. 27) unterscheidet dabei explizite von impliziter Wiederaufnahme. Explizit gebrauchte Mittel sind koreferent, d.h. der Referenz einführende Ausdruck und der Referenz wiederaufnehmende Ausdruck verweisen auf dasselbe außersprachliche Objekt. Ein solches Objekt kann z.B. eine bestimmte Person, zu einem bestimmten Zeitpunkt, an einem bestimmten Ort sein, auf die man mit *ein Mann* verweisen kann.

(1) **Ein Mann** geht gerade in ein Haus. (2) **Seine** Frau steht am Fenster und winkt **ihm** zu. (3) **Der Mann** scheint sie aber nicht zu beachten.

In (1) und (3) wird der Referent *Mann* explizit durch die Wiederholung des gleichen Wortes wiederaufgenommen. Der bestimmte Artikel zeigt die Wiederaufnahme an (Determination). In (2) sind es die Pronomen, die explizit auf den gleichen Referenten verweisen und ihn gleichzeitig mit anderen neu eingeführten Referenten verbinden. Für den Aufbau einer mentalen Repräsentation (s. Abschn. 3.1.1.) von (1-3) bedeutet *Determination*, dass der Referent *Mann* als bekannt vorausgesetzt wird und sich somit die anderen Referenten im Sinne der Beschreibungen auf ihn beziehen.

Zwischen (1) und (2) besteht aber auch eine implizite Wiederaufnahmebeziehung, nämlich zwischen *Haus* und *Fenster*. Diese wird durch die determinative Funktion des definiten Artikels in *am Fenster* markiert. Im Unterschied zur expliziten Wiederaufnahme ist die implizite nicht koreferent. *Haus* und *Fenster* verweisen auf jeweils unterschiedliche außersprachliche Objekte. Die Beziehung zwischen den beiden Referenten lässt sich hier als "Teil-von-etwas" beschreiben. Brinker (1997, S. 37) bezeichnet dies als *semantische Kontiguität*. Weitere Kontiguitätsverhältnisse sind z.B.

- logisch begründete Kontiguität, z.B. eine Frage – die Antwort; ein mühsamer Aufstieg – der Abstieg
- ontologisch begründete Kontiguität, z.B. ein Mensch – das Gesicht; ein Elefant – der Rüssel
- kulturell begründete Kontiguität, z.B. eine Straßenbahn – der Schaffner; ein Haus – die Tür

Kohärenz entsteht nun durch ein sinnvolles Verbinden von Referenzen und ihren Relationen miteinander. Je ausführlicher ein Referent beschrieben ist, desto mehr Bezüge lassen sich dabei zu anderen Referenten herstellen, etwa wenn man (3) durch (3') ersetzt.

(3') **Der sportliche junge Herr** scheint sie aber nicht zu beachten.

Die Unterschiede zwischen (3) und (3') liegen in einer mit der Beschreibung einhergehenden Bewertung des Verhaltens des Manns, die so in (3) nicht gegeben ist.⁸⁰ Solche Bewertungen sind grundsätzlich von Wiederaufnahmeformen zu unterscheiden, stiften aber Kohärenz. Man kann hier mit Schnotz (2000, S. 497f) von verschiedenen Ebenen von Kohärenzbildungen sprechen.

Neben den bisher betrachteten Referenzen auf belebte und unbelebte physische Objekte wie *Haus*, *Fenster*, *Mann*, *Frau* verweisen einige Ausdrücke in (1-3) auf verschiedene Referenzbereiche, und zwar in (1, 2) auf Orte: *ins Haus*, *am Fenster* und in (1) auf die Zeit: *gerade*. Hardarik Blühdorn (2003; 2010) spricht hierbei von verschiedenen ausgedrückten semantischen Relationen zwischen Objekten. Er entwickelt eine semantische Typologie der Grundformen von möglichen Relationen und unterscheidet:

- a) räumliche Relationen
- b) zeitliche Relationen
- c) epistemische Relationen
- d) deontische Relationen

In (1) ist eine räumliche Relation zwischen den Objekten *Mann* und *Haus* ausgedrückt.

(1) Ein Mann geht gerade in ein Haus.

Der räumlich-relationierende Ausdruck ist dabei die Präposition *in*, mit der durch die Präpositionalphrase *ins Haus* ein Weg beschrieben ist, dessen Zielpunkt im Haus liegt. Im Unterschied zu den verschiedenen Raumrelationen zwischen den abgebildeten Objekten, besteht zwischen diesen aber keine Zeitrelation. D.h. die Bildzeit ist zugleich auch die Betrachterzeit. Auf diese wird in (1) mit *gerade* referiert. D.h. alle auf dem Bild angedeuteten oder dargestellten Bewegungen von Objekten können vom Beobachter, nur als gleichzeitig im Beobachtungsmoment interpretiert werden.

Andere Eigenschaften der Objekte, z.B. wann das Haus erbaut wurde oder ob der

⁸⁰ Nach Ansicht des Schreibers von (3') sind die Attribute *sportlich* und *jung* sowie die in deren Zusammenhang ironisch wirkende Beschreibung *Herr* treffende Beschreibungen für das Bezugsobjekt *Mann*, wie es in (2-4) gemeint ist. Die ironische Wirkung entsteht durch zwei entgegengesetzte Bewertungen: die Entität, die (in der Lesart oben) in unserem Kulturkreis mit *Herr* beschrieben wird, ist nicht kompatibel mit Attributen wie *sportlich* und *jung*, sondern eher mit Attributen wie *gesetzt* und *distinguiert*. In dem Zusammenhang, dass die Nicht-Erwiderung des Grußes seiner Frau mit *nicht beachten* beschrieben wird, ist dieses Verhalten etwa als eigensinniges oder arrogantes Verhalten bewertet, das offenbar gesetzten distinguierten Herren nachgesagt wird. Unterstützt wird die Bewertung durch die Objektivität suggerierende modale Bedeutung von *scheint* und durch die adversative Bedeutung von *aber*, die hervorhebt, dass ein anderes Verhalten erwartet wurde. Durch die ironisierende Beschreibung in (3') wird so im Unterschied zu (3) das Ausbleiben des erwarteten Verhaltens des Mannes mit (möglicherweise) Arroganz erklärt.

Mann jung ist, können Hinweise darstellen, die ein Leser mit folgenden oder vorangegangenen Äußerungen in Zusammenhang bringen kann. So ist der Informationsunterschied zwischen (3) und (3'), den ich weiter oben mit *Bewertung* gemeint habe (s. Fußnote 80), dabei sicherlich kaum auf die Raumrelation zwischen den genannten Objekten beziehbar. Die Beschreibung in (3), dass der Mann den Gruß der Frau offenbar nicht beachtet, beinhaltet hingegen inferierbare Lageinformationen, indem impliziert wird, dass die gemeinte Figur im Bild entweder den Blick (und damit den Kopf evtl. den Gang) in eine von der anderen Figur abgewandten Richtung wendet oder nicht die Hand gehoben hat und zurück winkt oder beides. Zudem ist impliziert, dass zwischen den beiden Figuren sich kein anderes Objekt befindet, das einen Blickkontakt stören könnte und dass die beiden recht nah beieinander sind. Das Zusammenspiel dieser Hinweise und der darin enthaltenen Rauminformation trägt zur räumlichen Textkohärenz bei. Im folgenden Abschnitt wird darauf näher eingegangen.

3.1.3.1. Räumliche Textkohärenz

Kohärenz entsteht durch das Etablieren eines alle Referenzen in einem Text einschließenden Sinnzusammenhangs (vgl. Beaugrande/Dressler 1981, S. 80). Blühdorn/Foschi (2006, S. 81) bestimmen räumliche Textkohärenz als ein Netz zwischen den in einem Text enthaltenen Referenten und deren ausgedrückten Raumrelationen zwischen ihnen. Räumliche Kohärenz lässt sich danach als ein solches Netzwerk graphisch als Verbindungen von Knoten und Kanten darstellen, wobei die Knoten die Referenten und die Kanten die ausgedrückten räumlichen Relationen zwischen ihnen sind. Das Beispiel (1-3) aus Abschnitt 3.1.3. wieder aufgreifend kann das Netzwerk der räumlichen Kohärenz durch ausgedrückte Raumrelationen wie in Abb. 5 veranschaulicht werden.

(1) **Ein Mann** geht gerade in **ein Haus**. (2) **Seine Frau** steht am **Fenster** und winkt ihm zu. (3) Der Mann scheint sie aber nicht zu beachten.

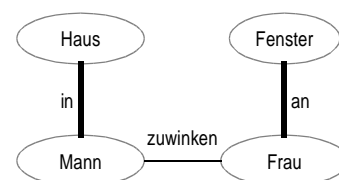


Abbildung 5: Veranschaulichung von räumlicher Kohärenz in einer Bildbeschreibung

In der Graphik in Abb. 5 als Knoten dargestellt sind die Referenten (in 1-3 fett gedruckt) und nicht die anderen auf die Bezugsobjekte referierenden koreferenten Ausdrücke (*ihm, der Mann, sie*). Als dicke und dünne Kanten dargestellt sind nur diejenigen Ausdrücke, die räumliche Relationen zwischen den Referenten beschreiben. Durch die Präposition *in* sind Mann und Haus zueinander räumlich relationiert. Die Relation wird als ein Weg verstanden, den der Mann zurücklegt. Mit *an* sind die beiden Referenten Frau und Fenster räumlich relationiert, *an* referiert nicht wie *in* +Akk auf einen Weg, sondern auf einen Ort (ausführlicher hierzu Abschn. 3.2.). Nicht dargestellt sind, alle expliziten und impliziten Referenzen und andere Relationsbeschreibungen, wie die possessive in (2) durch das Pronomen *seine* ausgedrückt.

Für den Referenten *Fenster* in (2) ist keine Raumrelation beschrieben. Der Ort des Fensters kann auf Grund der semantischen Kontiguität (vgl. Abschn. 3.1.3.) zwischen *Haus* und *Fenster* inferiert werden. Wenngleich die Position eines Fensters an einem Haus sehr verschieden sein kann, haben wir doch auf Grund unseres Wissens über Häuser und Fenster eine Vorstellung vom Ort des Fensters. Für eine Konkretisierung dieser Vorstellung erhält der Leser auch einen weiteren Hinweis, nämlich, dass jemand vom Fenster aus einer Person am Eingang des Hauses zuwinkt. Somit sollte sich das Fenster relativ nahe am Eingang befinden, damit die Person das Winken überhaupt wahrnehmen kann.

Ein besonderer Fall liegt mit (2) *zuwinken* vor. Hier wird durch den Präfix *zu* Direktionalität ausgedrückt. Das, was direktionalisiert wird, ist ein Gruß. Eine räumliche Relation zwischen den beiden Referenten wird hier gewissermaßen nicht explizit beschrieben, sondern nur hinsichtlich zweier Eigenschaften impliziert, nämlich Sichtbarkeit (es befindet sich kein Objekt zwischen den beiden Figuren, das den Gruß stören könnte) und Nähe (die Figuren sind nah genug, um grüßen zu können). Hardarik Blühdorn (2003) spricht im Rahmen seines Modells der semantischen Typologie von *räumlich unterbestimmt* beschriebenen Raumrelationen im Unterschied zu *räumlich situiert* beschriebenen. Unterbestimmt ist die durch *zuwinken* ausgedrückte Raumrelation zwischen Frau und Mann insofern, als sich die Direktionalität, die durch *zu* ausgedrückt ist, nicht auf die Orte der gemeinten Figuren bezieht, sondern auf den Gruß als eine dritte Entität. Alle unterbestimmt und situiert beschriebenen Raumrelationen tragen zum Verstehen des Beispiels oben bei. Sie bilden die räumliche Textkohärenz in dieser kurzen Beschreibung einer räumlichen Konstellation von Objekten.

Das Herstellen von Kohärenz wurde im Abschnitt 3.1.2. als eine zentrale Eigenschaft der Textkompetenz gesehen. Räumliche Textkohärenz stellt sich als eine Art von Kohärenz dar. Unter strukturellem Gesichtspunkt lassen sich Texte in verschiedene Typen klassifizieren, wobei der deskriptive Typ der räumlichen Textkohärenz am nächsten steht. Im folgenden Abschnitt wird auf die strukturelle Typologie von Texten eingegangen.

3.1.4. Texttypen (nach Egon Werlich)

Über die Struktur von Texten bestehen bestimmte Konventionen, die über eine Einzelsprache hinweg in einem Schriftkulturkreis gelten. Bei einer Beschreibung beispielsweise wird zunächst auf den zu beschreibenden Gegenstand und dann auf dessen Teile so Bezug genommen, dass sie einerseits einzeln beschrieben werden und andererseits ein kohärentes Ganzes im Sinne einer Versprachlichung des kompletten Gegenstandes bilden (vgl. Heinemann 2001).

Der Begriff *Texttyp* ist dabei nicht mit dem Begriff *Textfunktion* zu verwechseln. Brinker (1997, S.82ff) leitet *Textfunktion* aus Sprechakten her. Die Funktion eines Textes entspricht danach einer kommunikativen Absicht, wie Beschreiben, Befehlen, Versprechen, Grüßen u.a. Eine Absicht kann mittels verschiedener Texttypen sprachlich realisiert werden. Z.B. kann mit der Beschreibung (1) aus dem vorangegangenen Abschnitt, wenn man sie sich als Teil eines Drehbuches denkt, eine Instruktionsabsicht verbunden sein. Denkt man sie sich als Teil einer Bildbeschreibung (wie auch oben intendiert), besteht die Absicht darin zu informieren. *Texttyp* bezieht sich im Unterschied dazu auf formale Aspekte eines Textes.

Texten liegt nach Egon Werlich (1975, S. 30) eine bestimmte texttypische thematische Basis zu Grunde, die sich als Muster der Textentwicklung verstehen lassen. Er unterscheidet fünf Texttypen (S. 30-38).

- deskriptiver Texttyp
- narrativer Texttyp
- expositorischer Texttyp
- argumentativer Texttyp
- instruktiver Texttyp

Unter Texttyp wird eine jeweils bestimmte dominante Art der Repräsentation eines außersprachlichen Gegenstandes oder Sachverhaltes verstanden. So lenkt der Textprodu-

zent durch *Deskription* die Aufmerksamkeit auf räumliche Aspekte des thematisierten Gegenstandes, indem beschrieben wird, wo und in welcher räumlichen Ausdehnung und Seinsform sich ein Gegenstand und seine Teile befinden. Der deskriptive Texttyp gilt als der grundlegende und einfachste Typ.

Hingegen wird durch *Narration* eine Handlung oder Veränderung in Raum und Zeit realisiert und dementsprechend die Aufmerksamkeit auf zeitliche Aspekte des thematisierten Gegenstandes gelenkt. Durch *Exposition* wird ein Gegenstand oder ein Sachverhalt begrifflich erklärt, also in seine Bestandteile analysiert, wodurch die Aufmerksamkeit auf die Zusammensetzung einzelner Elemente in Raum und Zeit gelenkt wird. Der *argumentative Texttyp* zeichnet sich durch eine initiale Negation aus im Sinne einer Eigenschaft, die einer Entität abgesprochen bzw. explizit nicht zugesprochen wird und wofür im folgenden Begründungen geliefert werden. Schließlich wird durch *Instruktion* ein zukünftiges Verhalten einer an der Situation beteiligten Person thematisiert und die Aufmerksamkeit auf Elemente dieses Verhaltenskomplexes gelenkt (vgl. Werlich 1975, S. 38f).

Diese Texttypen entsprechen noch keinem konkreten Einzeltext. Typischerweise kommen sie als Kombinationen vor. Man kann sagen, dass je dominanter ein Texttyp in einer solchen Mischform ist, desto mehr treffen die texttypischen Merkmale auf diesen Einzeltext zu. Texttypen sind als idealtypische Normen zur Bildung eines Textes auf Grund einer bestimmten Textfunktion zu verstehen. Ein Texttyp ist eine Art Ausgangspunkt zur Themenentfaltung. Er entspricht einer ersten Textplanungsentscheidung, auf die weitere Planungsentscheidungen folgen, die Aspekte des Kontextes und der Situation mit einbeziehen. Auf Grund ihrer jeweiligen Fokussierung der Aufmerksamkeit realisieren sich Texttypen auf der Wort- und Satzebene durch bestimmte sprachliche Mittel, durch die konventionellerweise ein Texttyp gekennzeichnet ist. Der deskriptive Texttyp ist durch vorzugsweise räumliche Ausdrücke und Beschreibungen von räumlichen Relationen gekennzeichnet.

Jeder Texttyp wird nach Werlich (1975) durch eine Sequenz realisiert, deren Bestandteile der Autor bezeichnet als:

- a) (obligatorischen) Initiator
- b) Sequenzsignale
- c) Sequenzende anzeigenden Terminator

Obligatorisch ist der Initiator insofern, als zunächst etwas gesetzt werden muss, auf

das dann durch Signale und einen Terminator Bezug genommen werden kann. Es ist also untypisch, Signale und Terminatoren ohne Initiatoren zu setzen, hingegen möglich, Initiatoren ohne Signale und Terminatoren zu setzen.⁸¹ Ein Text besteht normalerweise aus mehreren Sequenzen, die eben typischerweise alle einen Initiator haben.

Werlich (1975, S. 30-34) beschreibt solche Sequenzen mit englischen Beispielen, die ich in Tabelle 7 anhand eigener äquivalenter Beispiele wiedergeben möchte.

Texttyp	Initiator-Satz	Signale
deskriptiv	<u>phänomenregistrierender Satz</u> Auf einer großen Wiese steht ein Haus. $ADV_{lok} + V_{statisch - Präsens/ Präteritum} + S (NP)$	dort, davor, in, an, auf der rechten Seite, sich befinden, liegen u.a.
narrativ	<u>handlungsaufzeichnender Satz</u> Erst spät am Abend kamen die Passagiere an Bord. $ADV_{temp} + V_{dynamisch - Präsens/ Präteritum} + S (NP) + ADV_{lok}$	dann, nachdem, plötzlich, langsam, bevor, fahren, landen, überqueren u.a.
expositorisch	<u>phänomenidentifizierender Satz</u> a) Ein Teil des Gehirns ist der Cortex. $S (NP) + V_{sein - Präsens} + O (NP)$ (synthetische Exposition) <u>phänomenverknüpfender Satz</u> b) Das Gehirn hat zehn Millionen Neuronen. $S (NP) + V_{haben - Präsens/} + O (NP)$ (analytische Exposition)	wird genannt, erscheinen, referieren, bestehen aus u.a.
argumentativ	<u>qualitätsattribuierender Satz</u> Die Erde ist keine Scheibe/ nicht flach. $S (NP) + V_{sein - Präsens} + NEG + O (NP)/ O (ADJ)$	zwar - aber, sowohl - als auch, keines Falls, jedoch, allerdings, sondern u.a.
instruktiv	<u>handlungsfordernder Satz</u> a) Nicht aus dem Fenster lehnen! $NEG + ADV_{lok} + V_{Infinitiv}$ b) Biegen Sie da links ab! $V_{Imperativ} + S (NP) + ADV_{lok}$	Sie, du, ihr, müssen, sollen, haben zu, bitte, unverzüglich, unbedingt u.a.

Tabelle 7: Die fünf Texttypen nach Werlich (1975)

Für den deskriptiven Texttyp setzt Werlich als Initiatoren einen *phänomänregistrierenden Satz* mit einer typischen Satzstruktur mit gewissen lexikalischen und syntaktischen Eigenschaften an, z.B.

Auf einer großen Wiese steht ein Haus.

$ADV_{lok} + V_{statisch - Präsens/ Präteritum} + S (NP)$

Auf einen solchen Initiator können Signale des Typs *dort, hier, davor, in, an, auf der*

⁸¹ Egon Werlich gibt zu seinen Beispielen keine Terminatoren an. Er räumt auch ein, dass ein Terminator nicht unbedingt notwendig ist.

rechten Seite, sich befinden, liegen, sitzen u.a. folgen. Dieser Satz kann der Beginn einer Beschreibung eines Hauses sein, wodurch dann alle zu beschreibenden Objekte letztlich mit *Haus* in Zusammenhang stehen und deswegen die Sequenz mit einem Terminator geschlossen werden kann, der entweder das Haus wie auch zu Beginn als Ganzes fokussiert wie: *Um das Haus herum stehen viele Bäume* oder der einer inneren Beschreibungslogik folgend, z.B. vom Keller zum Dach, einen logisch folgenden Abschlussteil beschreibt, wie: *Auf dem Dach befindet sich ein kleiner Schornstein*.

Der deskriptive Texttyp liegt der Textsorte *Bildbeschreibung* als Verknüpfungsmuster zu Grunde. Er ist durch seinen phänomenregistrierenden Charakter räumlich geprägt. Auf die spezifischen Eigenschaften einer Bildbeschreibung wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

3.1.5. Aspekte einer Bildbeschreibung

Charakteristisch für eine Beschreibung ist zum einen der Bezug zu einem konkreten Gegenstand, wie eine Person, ein Objekt, ein Raum, eine Landschaft u.a. im Unterschied zu einem abstrakteren Gegenstand, wie etwa ein Argument, und zum anderen ihre Losgelöstheit von der Zeit. Im Unterschied zu den anderen Domänen liegt der Beschreibung kein zeitliches Geschehen zu Grunde. Einer Erzählung beispielsweise liegt die zeitliche Struktur des Geschehens zu Grunde. Bei der Beschreibung eines Bildes ist dies auf Grund seiner statischen Eigenschaft nicht der Fall.

Das genuin zweidimensionale Medium *Bild* wird im Unterschied zu sprachlichen Daten holistisch wahrgenommen (vgl. Nöth 2000).⁸² D.h. im Unterschied zur linearen Struktur eines Textes und zu dessen sukzessiver Bedeutungerschließung (vgl. Schnotz 2000, 2006) nimmt ein Erwachsener etwas Abgebildetes gewissermaßen ganzheitlich, zu gleicher Zeit wahr, wenngleich die Aufmerksamkeit beim Bildbetrachten nicht zeitgleich auf jedes Detail gerichtet sein kann. Zum Aufbau einer mentalen Repräsentation eines Textes, die Kohärenzbildungen in Bezug auf verschiedene Ebenen des Textes voraussetzt (vgl. Schnotz 2000, S. 497f), wird in der Regel mehr Zeit gebraucht als zum Aufbau einer mentalen Bildrepräsentation (Nöth 2000, S. 490).

Das Abgebildete ist anders kodiert als das Ausdrückende in einem Text. So kann ein Bild (ohne die Hilfe der Sprache) keine logischen Beziehungen (wie Negation oder

⁸² Für einen Vergleich zwischen visueller und verbaler kognitiver Verarbeitung s. Anderson (1996, S. 104-107).

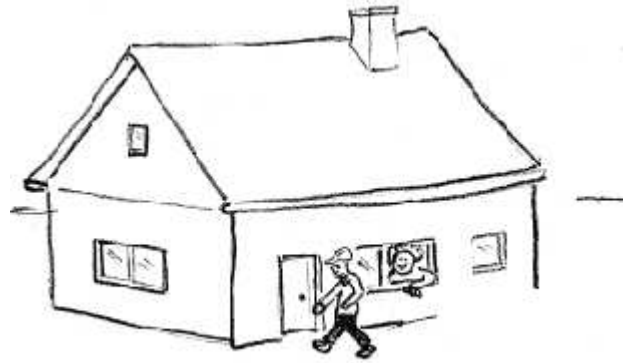
Kausalität) repräsentieren. Es kann im Unterschied zur Sprache nur die Gegenstände selbst, aber keine Klassen von Gegenständen zeigen und auch keine Sprechhandlungen, wie Fragen, Versprechen, Auffordern u.a. realisieren (Nöth 2000, S. 491). Das Bild ist auf Grund seiner ganzheitlichen Darstellung den sprachlichen Darstellungsmöglichkeiten bei der Repräsentation von Objekten im Raum insofern überlegen, als der Autor eines Textes auch bei noch so exakter Beschreibung es nicht vermag, eine genaue Vorstellung vom Aussehen eines Objektes und dessen Lage an einem Ort zu vermitteln (ebd. S. 493). Ein Bild hat gewissermaßen eine "offene Botschaft" (Wittgenstein zitiert ebd., S. 491), die in dieser Offenheit nicht gänzlich versprachlicht werden kann.

Da dem bildlich Dargestellten keine zeitliche Struktur zu Grunde liegt, bedarf es zur Bildbeschreibung eines Deutungsrahmens, der für den Schreiber als Ausgangspunkt dient, das ganzheitlich Wahrgenommene hinsichtlich eines bestimmten Aspekts des Bildes zu fokussieren. Ein solcher Deutungsrahmen kann durch eine entsprechende Aufgabenstellung gegeben sein. Z.B. kann ein Bild nach ästhetischen Aspekten, nach historischen Aspekten oder nach bestimmten Bedeutungsaspekten des Bildinhaltes in Bezug auf außerbildliche Bedeutungskontexte u.a. beschrieben werden. In der vorliegenden Arbeit zielte die Aufgabenstellung auf das Beschreiben der räumlichen Konstellation der abgebildeten Objekte.

Der Unterschied zwischen dem Abgebildeten und dem sprachlich Beschriebenen liegt darin, dass ein Text nicht wiedergibt, was sein Autor sieht oder gesehen hat, sondern was er sich bei einem gegebenen Deutungsrahmen vorstellt. Zur Veranschaulichung dessen vergleichen wir einmal - das Beispiel aus den vorangegangenen Abschnitten 3.1.2. und 3.1.3. erneut aufgreifend - die Beschreibung in (1) und das damit beschriebene Bild rechts daneben.⁸³ Die Aufgabenstellung war, das Bild so zu beschreiben, dass sich eine Person, die das Bild nicht sieht, die räumliche Konstellation der abgebildeten Objekte vorstellen kann.

⁸³ Das Bild, das der Text in (5) beschreibt, ist ein Ausschnitt des Bildes 1), das von den Probanden beschrieben wurde. (5) ist allerdings meine Beschreibung dieses Ausschnitts.

- (1) Ein Mann geht gerade in ein Haus.
Seine Frau steht am Fenster und
winkt ihm zu. Der Mann scheint
sie aber nicht zu beachten.



Es liegt auf der Hand, dass (1) nicht das Wahrgenommene beschreibt, sondern nur einen bestimmten Ausschnitt dessen, und zwar das, was sich in der Vorstellung des Schreibers dazu eignet, eine Person in Bezug auf die abgebildeten Objekte räumlich zu orientieren. Diese Auswahl liegt allerdings im Ermessen des Schreibers (vgl. Heinemann 2000, S. 360). Beispielsweise wurde in (1) nicht erwähnt, dass das Haus diagonal zur Betrachterachse steht und damit keine Frontalansicht gegeben ist; ebenso nicht, dass es sich um eine Zeichnung handelt und die Proportionen nicht ganz die Verhältnisse, die wir aus der Wirklichkeit kennen, abbilden; zudem nichts über die Größe und Beschaffenheit des Hauses (z.B. freistehendes Einfamilienhaus, Anzahl der Stockwerke o.ä.). Andererseits wurde eine persönliche Beziehung zwischen den beiden Figuren hineininterpretiert und darüber hinaus sogar durch eine negative Formulierung ein bestimmtes Verhalten der ins Haus gehenden Figur als erwartbar dargestellt.

Der in der Aufgabenstellung für (1) gegebene Deutungsrahmen betrifft die räumliche Konstellation der abgebildeten Objekte, und zwar mit dem kommunikativen Ziel, den Adressaten zu orientieren. Die subjektive Auswahl hängt auch davon ab, nach welchem Prinzip die Beschreibung verfasst wird (vgl. Levelt 1982; Heinemann 2000, S. 360). Wenn wir uns z.B. vorstellen, dass die Konstellation auf dem zu beschreibenden Bild in (1) keine Haus-Figuren-Konstellation wäre, sondern die Objektkonstellation eines Stadions, dann könnte beim Beschreiben der Konstellation beim Adressaten schon ein gewisses Weltwissen darüber vorausgesetzt werden, welche Objekte sich in einem Stadion befinden, wie diese beschaffen sind, welchem Zweck sie dienen und - das ist der Punkt - wie diese in einem Stadion normalerweise räumlich angeordnet sind. Eine Beschreibung könnte sich dann auf die Unterschiede des zu beschreibenden Stadions im Vergleich mit anderen beschränken.

Innerhalb der Haus-Figuren-Konstellation in (1) finden wir nun zwar räumliche

Situationen, die man mit Anette Herskovits (1986, S. 20ff) als Normalsituation bezeichnen kann, indem die Menschen darstellenden Figuren sich räumlich so zum Haus verhalten, wie sie das in der Realität normalerweise tun, nämlich aus dem Fenster zu schauen und in das Haus (durch die Tür) zu gehen. Die Vorstellung einer solchen Normalsituation wird auch durch den letzten Satz in (1) evoziert. Aber im Unterschied zur räumlichen Anordnung der Objekte in einem Stadion ist für die Objekte in (1) im Sinne einer Normalsituation keine räumliche Struktur vorgegeben. Diese muss ein Schreiber bei der Beschreibung des Bildes in (1) selbst entwickeln und diese während der Beschreibung beibehalten. Andreas Lötscher (1991) legt einem solchen Beschreibungsprinzip aus der Schreiberperspektive die folgenden Fragen zu Grunde:

- Was sage ich zuerst?
- Was sage ich als nächstes?

Dem korrespondiert ein zentrales hörerseitiges Problem:

- Gegeben sei das bereits Mitgeteilte - wo füge ich die nächstfolgende Information in das Bekannte ein? (Lötscher 1991, S. 83)

Die räumliche Konstellation der Objekte auf dem Bild in (1) hätte ein Schreiber z.B. von links nach rechts beschreiben können oder/ und zuerst große und dann kleine Objekte der Konstellation erwähnend oder aber so wie in (1) realisiert zuerst die sich im Raum fortbewegende Figur und dann die im Raum sich nicht fortbewegende Figur am Fenster.

So können z.B. Zimmer und Wohnungen als ein Rundgang durch den Wohnraum beschrieben werden, wobei aber der Start der Tour, oft ist es die Eingangstür, angegeben sein sollte (Ullmer-Ehrich 1982, S. 226). Wegbeschreibungen (Wunderlich/Reinelt 1982, S. 191) und Stadtbeschreibungen, sowie auch touristische Führungen (Ravetto 2010) sind gekennzeichnet durch Verweise auf sog. *Landmarks*, also Orientierung gebende Objekte, wie Plätze, Gebäude, Haltestellen, Parks, Denkmäler u.a.

Zusammengefasst gesagt besteht das Verfassen einer Bildbeschreibung darin, die holistische mentale Bildrepräsentation in das durch Linearisierung geprägte Textmedium zu übersetzen. Dabei kann nur ein Ausschnitt der Bildrepräsentation versprochen werden, dessen Bestandteile nach einem Bildbeschreibungsprinzip im Text thematisch angeordnet werden sollten. Welcher Ausschnitt und welche Bestandteile dessen tatsächlich sprachlich realisiert werden, hängt vom Bildbeschreibungsprinzip und von individuellen Entscheidungen des Schreibers ab, wobei aber durch die Aufgabenstellung

ein gewisser Rahmen vorgegeben ist, der im Wesentlichen das kommunikative Ziel einer Beschreibung vorgibt. Auf Grund der ganzheitlichen Wahrnehmung eines Bildes und der linearen Eigenschaften eines Textes kann angenommen werden, dass es eine ideale Bildbeschreibung, im Sinne einer vollständigen und exakten Versprachlichung abgebildeter Objekte nicht gibt. "Niemanden gelingt es wirklich, auf Grund einer sprachlichen Beschreibung ein getreues inneres Bild von einem Haus oder einer Wohnung zu entwickeln, wie lebendig die Beschreibung auch sein mag." (Levelt 1986, S. 187)

Für die vorliegende Arbeit wird angenommen, dass die Probanden über eine bereits entwickelte Textkompetenz in Bezug auf die Textsorte *Bildbeschreibung* verfügen. Anhand einer Untersuchung von Augst et al. (2007) zum Erwerb der Textsortenkompetenz wird im folgenden Abschnitt näher darauf eingegangen, was bei einer entwickelten Textkompetenz in Bezug auf Beschreibungen vorausgesetzt werden kann.

3.1.6. Beobachtungen beim Erwerb von Textsortenkompetenz am Beispiel von Raumbeschreibungen

Der Entwicklungsprozess der Text(sorten)kompetenz ist im Wesentlichen an den Schulbesuch gebunden und verläuft von einem situationsgebundenen, mündlich geprägten Sprachgebrauch hin zu einem situationsentbundenen, durch abstraktes Denken und fachspezifisches Wissen geprägten Gebrauch (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010, S. 1133). In der schon erwähnten Studie von Augst et al. (2007) wurde unter anderen Textsorten das schriftliche Verfassen von Beschreibungen eines Zimmers untersucht. Im Zentrum der Untersuchung stand der Erwerb der Textsortenkompetenz bei Kindern im Grundschulalter. Um an die Beschreibungen der Kinder einen adäquaten Bewertungsmaßstab anzulegen, untersuchten die Autoren zunächst, wie jugendliche und erwachsene Schreiber mit vergleichbaren Beschreibungsaufgaben umgingen. Sie fanden, dass ein wesentlicher Aspekt in der Entwicklung der Textsortenkompetenz *Beschreibung* der ist, dass der zu beschreibende Raum in Teilräume unterteilt wird, und relevantes räumliches Kontextwissen dem Leser explizit gemacht werden kann. Die Entwicklung bei den untersuchten Kindern beschreiben die Autoren in Bezug auf diese Ergebnisse und unterscheiden dabei vier Entwicklungsstufen (Augst et al. 2007, S. 172-178). Ich gehe davon aus, dass die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Probanden eine vergleichbare Entwicklung während des Schulbesuchs in ihrem Heimatland Italien durchlaufen haben.

Die höchste dieser vier Entwicklungsstufen kann daher als Erwartung an die Bildbeschreibungen der Probanden gelten. Im folgenden werden diese Stufen vorgestellt.

Stufe 1) Assoziative Aufzählung

Von allen im Zimmer befindlichen Gegenständen wurde eine subjektive Auswahl von für Zimmerbeschreibungen nebensächlichen und typischen Objekten getroffen und in der Regel mit Konstruktionen wie *ich habe.../ wir haben ...* assoziativ aufgezählt.

Stufe 2) Geclustertes Teilinventar

Die Auswahl der erwähnten Objekte ist überwiegend raumtypisch. Ihre Anordnung erfolgt nach drei Ordnungsprinzipien: a) Anordnung nach Funktion, Material, Eigenschaft, z.B. *Fernseher, Videorekorder, Laptop* b) Anordnung nach räumlichen Kriterien, z.B. *rechts ist mein Bett ... rechts ist auch die Tür* c) Anordnung nach räumlichen Sequenzen im Sinne einer Tour durch das Zimmer, z.B. *... dann sieht man den Schrank, dann kommt danach...* Typischerweise wird diese Kette nicht unterbrochen, beendet oder binnendifferenziert

Stufe 3) Perspektivierung der Beschreibung ohne Globalorientierung

Deutlich ist eine imaginäre Blickwanderung und eine beginnende Fremdperspektivierung zu erkennen, indem Teile des Inventars als Konstellation räumlich gruppiert werden mit Konstruktionen wie *wenn ich nach rechts/ links/ vorn schaue, sehe ich/ sieht man*. Zudem werden räumliche Sequenzketten wieder geschlossen, z.B. *Wenn man in der Tür steht ... Dann geht es wieder zur Tür raus*. Allerdings werden Referenzpunkte nicht immer angegeben und Objekte nicht eindeutig lokalisiert. Das für Stufe 2 typische funktionsorientierte Prinzip (a) gibt es ab Stufe 3) nicht mehr.

Stufe 4) Perspektivierung der Beschreibung mit Globalorientierung

Beschreibungen dieser Stufe erlauben es, eine Zeichnung anzufertigen. Die Ordnungsprinzipien von Stufe 2 (s. o.) Raumkriterien (b) und Raumsequenzen (c) sind raumordnend ausgebaut. Beschreibungen nach Raumkriterien (b) weisen weniger, dafür prototypische Objekte auf; Beschreibungen nach Raumsequenzen (c) sind um Vollständigkeit der Objektverortung bemüht.

Wichtig ist es hier hervorzuheben, dass die Probanden auf Grund ihres Alters (Kinder vor der Pubertät) eine kognitive Entwicklung durchmachen, die sich nach Einschätzung der Autoren im Übergang von Stufe 1) nach 2) bemerkbar macht, während sich die Entwicklung der sprachlichen Umsetzung der kognitiven Entwicklung im Übergang von Stufe 3) nach 4) vollzieht (Augst et al. 2007, S.179f).

Die Entwicklung der Textsortenkompetenz in Bezug auf eine Raumbeschreibung

beginnt mit Aufzählungen von Objekten, die für ein jeweiliges Kind subjektiv bedeutungsvoll sind. In Stufe 2) werden diese Objekte nach einem funktionellen Ordnungsprinzip aussortiert und gruppiert. Dabei steht im Aufmerksamkeitszentrum, was man in dem Raum machen kann und nicht wie der Raum strukturiert ist. Allerdings werden die Objekte im persönlichen Zeigfeld rechts und links im Raum als Gruppe verortet. Der entscheidende Schritt ist hier die Abstraktion, objektive Kriterien für die Klassifikation von Objekten zu finden. Dabei ist die Raumstruktur aus der aktuellen Beobachterperspektive gegenüber Stufe 1) jetzt ein neues Kriterium. Der Raum als Beschreibungsgegenstand wird ab Stufe 3) dann das einzige Kriterium. Die Funktionalität der Objekte im Raum tritt als Beschreibungsgegenstand in den Hintergrund. Die kognitive Entwicklung ist bis Stufe 3) soweit fortgeschritten, dass die Kinder hier im Sinne einer imaginären Blickwanderung sich eine mentale Vorstellung des zu beschreibenden Raumes machen und diese sprachlich abbilden können. Sie teilen den Raum in Teilräume, beschreiben Objektkonstellationen innerhalb dieser Teilräume und - das ist der entscheidende Aspekt der Fremdperspektivierung - geben sprachlich an, wenn die Beschreibung von einem Teilraum zum nächsten fortschreitet. Diese mentale Strukturierung des holistisch wahrgenommenen Raumes (s. Abschn. 3.1.5.) ist das, was Lötscher (1991) mit Beschreibungsprinzip meinte (vgl. Levelt 1982; 1986). Augst et al. (2007) drücken dies so aus, dass die Beschreibungen zunehmend global orientiert werden in dem Sinne, dass ein Raumordnungsprinzip „durchgehalten“ wird, indem Referenzpunkte explizit gemacht werden. Dies gelingt auf Stufe 4 besser. Hier werden die Objekte innerhalb der ausgemachten Teilräume eindeutiger lokalisiert. Das adressatenorientierte Schreiben macht sich daran fest, dass ein imaginärer Betrachter den *ich*-Betrachter sukzessive ablöst. Die Beschreibungen nähern sie sich hinsichtlich ihrer äußeren Gliederung sukzessive der Textsorte Beschreibung an, indem auf Stufe 4) die meisten Texte eine Rahmung im Sinne von Einleitung, Hauptteil und Schluss aufweisen. Sie werden zudem von Stufe zu Stufe länger und in syntaktischer Hinsicht (Zunahme hypotaktischer Strukturen) sprachlich komplexer (vgl. Augst et al. 2007, S. 187ff).

In Bezug auf die Fähigkeit eine Bildbeschreibung zu verfassen, nehme ich an, dass die in dieser Arbeit zu untersuchenden Probanden über eine entsprechende im Sinne des obigen Stufenmodells entwickelte Textsortenkompetenz in der Muttersprache Italienisch verfügen.

3.1.7. Zusammenfassung

In einer Bildbeschreibung, die auf die räumliche Konstellation der abgebildeten Objekte zielt, muss mit Ausdrücken, die eine nominale Phrase bilden, auf diese Objekte referiert werden und mit anderen Ausdrücken die jeweilige räumliche Relation zwischen diesen Objekten beschrieben werden. Die Besonderheit des schriftlichen Verfassens einer Beschreibung gegenüber einer mündlichen Gesprächssituation liegt darin, dass das die Textwelt konstituierende Wissen, hier insbesondere das raumbezogene Wissen hinsichtlich der Raumstruktur der abgebildeten Objektkonstellationen, dem Leser explizit gemacht werden muss. Hinsichtlich der Objektreferenz bedeutet dies, dass Neueinführungen von Referenten und ihre referentielle Wiederaufnahme sprachlich gekennzeichnet sein muss. Hinsichtlich der Ortsbeschreibung der abgebildeten Objekte bedeutet dies, dass sprachlich auf die räumlichen Relationen zwischen den Objekten referiert wird bzw. diese mit räumlich relationierenden Ausdrücken beschrieben werden. Die Gesamtheit der Relationsbeschreibungen zwischen Referenten in einer Bildbeschreibung lässt sich mit Blühdorn/Foschi (2006) als räumliche Textkohärenz auffassen. Sie lässt sich als Netzwerk von Referenten und zwischen ihnen beschriebenen Raumrelationen konzeptionalisieren. Auf der Basis einer räumlich kohärenten Bildbeschreibung ist es einem Leser möglich, eine mentale Repräsentation der beschriebenen Konstellationen aufzubauen, die möglichst nahe an die mentale Repräsentation herankommt, die der Schreiber beim Betrachten des Bildes aufgebaut hat. Der Idealfall wäre, dass beide Repräsentationen identisch sind. Es ist anzunehmen, dass eine in diesem Sinne ideale Beschreibung nicht möglich ist. Diese Fähigkeit des Verfassens einer Bildbeschreibung wurde mit Textsortenkompetenz hinsichtlich einer Bildbeschreibung identifiziert.

Im Sinne des sprachlichen Könnens lässt sich die Textsortenkompetenz in Bezug auf eine Bildbeschreibung als Kontrolle über Sprachwissen verstehen. Die Komponente *Kontrolle* besteht dann darin, das räumliche sprachliche Wissen der schriftlich geprägten Kommunikationssituation angemessen zu verwenden. Dieses Wissen besteht aus lexikalischem und morpho-syntaktischem Wissen hinsichtlich räumlich-relationierender Ausdrücke. Auf das Sprachwissen räumlicher Ausdrücke wird im nächsten Abschnitt 3.2. eingegangen.

3.2. Sprachwissen der räumlich-relationierenden Ausdrücke

In diesem Abschnitt werden räumlich-relationierende Ausdrücke und Konzepte ihrer Verwendung bei der Versprachlichung von Raum vorgestellt. Dabei ist das Beschreiben von Raumrelationen zwischen zwei Objekten die grundlegende Form des Abbildens von Raum in Sprache. Mit Blühdorn (2003; 2010) können räumlich-relationierende Ausdrücke in situierter und räumlich unterbestimmt klassifiziert werden (Abschn. 3.2.1.). Wie Raum ausdrückbar ist, d.h. welche Verwendungskonzepte lokaler Ausdrücke möglich sind (Abschn. 3.2.2.) und was damit im Raum beschreibbar ist (Abschn. 3.2.3.) wird danach thematisiert. Wichtige syntaktische Eigenschaften der Ausdrücke zur Raumbeschreibung beenden den Überblick über raumbezogenes Sprachwissen (Abschn. 3.2.4.).

3.2.1. Räumliche Relationen

Wenn wir Raum mit Sprache ausdrücken wollen, dann tun wir dies, indem wir den Ort einer Entität in Bezug auf eine andere Entität beschreiben. Man spricht hier davon, dass eine räumliche Relation zwischen diesen Entitäten beschrieben wird (Frawley 1992, S. 152; Talmy 2000, S. 185). (1) ist eine solche Relationsbeschreibung.

(1) Ein Baum steht vor einem Haus.

Hier wird der Ort eines physischen Objektes, auf das mit *Baum* referiert ist, mit *vor einem Haus* beschrieben. Die Präposition *vor* ist dabei der Relationsausdruck (vgl. Blühdorn 2003). Das Verb *stehen* steuert Positionsinformationen bei, indem es ausdrückt, wie man sich den Baum im *vor*-Raum des Hauses vorstellen soll. Er könnte ja beispielsweise auch liegen. Mit (1) stellen wir uns aber auch den Raum zwischen dem Haus und dem Baum vor. Auf Grund unseres Wissens über die Ausdehnung von Objekten wie *Bäume* und *Häuser* im Raum stellen wir uns den *vor*-Raum des Hauses räumlich so ausgedehnt vor, dass er genügend Platz für einen Baum bietet.⁸⁴ In (2) stellen wir uns diesen *vor*-Raum wahrscheinlich etwas weniger ausgedehnt vor.

⁸⁴ Innerhalb der linguistischen Literatur wird Raum als ein psychologisches Konzept aufgefasst (Vater 1996, S. 17f; 32f). Miller/Johnson-Laird (1976, S. 9-11) verorten die linguistisch relevanten Aspekte des Raumes im Bereich der sinnlichen Wahrnehmung. Die Erde ist in diesem Konzept unbeweglich und dient als unterste geradlinige Begrenzung. Sie bildet letztendlich den stabilen Grund, der Objekte tragen kann (Lyons 1977, S. 690f; Frawley 1992, S. 252). Danach basiert die Vorstellung, die wir uns von beschriebenen Räumen machen, auf einem Raumkonzept, das auch *Anschaungsraum* genannt wird (Klein 1991, S. 93; Becker 1994, S. 5).

(2) Eine Blume steht vor einem Haus.

In (1) und (2) wurde dieselbe Präposition verwendet, um die räumlichen Relationen zwischen den jeweiligen Objekten zu beschreiben und doch stellen sich unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der räumlichen Ausdehnung dieses *vor*-Raumes ein. Dies hängt mit den unterschiedlichen Objekten zusammen, die in (1) und (2) relationiert sind, deren räumliche Eigenschaften wir auswerten, um uns den beschriebenen Raum insgesamt vorzustellen (vgl. Lang 1990). Eine ähnliche Vorstellung wie in (1) stellt sich aber auch mit (3) ein.

(3) ein Haus mit einem Baum

Die Präposition *mit* als Relationsausdruck leistet aber hier offensichtlich nicht das, was *vor* in (1) und (2) leistet, wenngleich man sich mit (3) den Ort des Baumes in der Nähe des Hausortes vorstellt. Mit Hardarik Blühdorn (2003; 2010) lässt sich die Relation, die *mit* beschreibt als räumlich unterbestimmt klassifizieren und die *vor*-Relation in (1) und (2) als räumlich situiert. In dem schon in Abschn. 3.1.1 erwähnten Modell semantischer Relationen unterscheidet Blühdorn vier verschiedene Domänen, eine räumliche, eine zeitliche, eine epistemische und eine deontische Domäne. Objekte, zwischen denen in diesen Domänen Relationen bestehen, sind von unterschiedlicher Art und zudem aufeinander bezogen (Blühdorn 2003). Die Raumdomäne bildet dabei die Grundlage. Ihre Objekte sind physische Gegenstände, die im Raum existieren oder nicht existieren, wie ein Haus oder ein Baum. Die Relationen, die zwischen ihnen bestehen, sind unabhängig von der Zeit. Im Unterschied dazu sind Objekte der Zeitdomäne, Sachverhalte, die in der Zeit bestehen und sich zeitlich aufeinander beziehen. Sie bestehen damit auch implizit im Raum.

(4) Seit Alice aus dem Fläschchen getrunken hatte, sah die Welt ganz anders aus.⁸⁵

So sind in (4) die Sachverhalte des aus dem Fläschchentrinkens und das anders-Aussehen der Welt zeitlich miteinander durch *seit* relationiert. In den Beispielen oben sind die physischen Objekte durch Präpositionen räumlich zueinander relationiert.

Diesen vier Domänen ordnet der Autor vier Eigenschaften zu, die er Ähnlichkeit, Situiertheit, Bedingung und Verursachung nennt (Blühdorn 2010, Kap. 5). Die Ähnlichkeitsrelation in der Raumdomäne bedeutet, dass die relationierten Objekte räumlich

⁸⁵ Beispiel von Blühdorn (2010).

symmetrisch sind, dass sie ein hinsichtlich des Raumes gleiches semantisches Gewicht besitzen. So werden in (3) Haus und Baum in diesem Sinne als räumlich ähnlich relationiert. Ähnlichkeitsrelationen in der Raumdomäne sind gegenüber situierten Relationen räumlich unterbestimmt.

Räumliche Situiertheit bedeutet, dass ein Objektort relativ zu einem anderen Objekt beschrieben ist. Diese Relation ist asymmetrisch. Die Objekte haben ein unterschiedliches semantisches Gewicht. Ein Objekt in (1), nämlich das Haus, nimmt dabei die Rolle eines Bezugsobjektes (BO) ein und das andere Objekt, in (1) der Baum, die Rolle des lokalisierten Objektes (LO).⁸⁶ Dieses Rollenverhältnis gilt so auch für Haus und Baum in (3) mit dem Unterschied, dass sich in (3) die syntaktische Positionen von LO und BO umdrehen. Annette Herskovits (1986) spricht bei Relationen, die durch *mit* ausgedrückt werden von Gegenstandsbeschreibungen, bei denen die Lokalisierung irrelevant ist. Der Baum in (3) wird gewissermaßen als eine zum Haus gehörende räumliche Eigenschaft interpretiert. Aber auch sie sieht die Präposition *mit* als räumlich unterbestimmt an.

Die Leistung der Präposition *vor* in (1) und (2) liegt hingegen darin, einen Teilraum des Bezugsobjektes (BO) auszugrenzen und den Eigenort des lokalisierten Objektes (LO) diesem Teilraum zuzuordnen (Wunderlich/Herweg 1991; Becker 1994). Es lassen sich z.B. ein Innenraum und ein Außenraum unterscheiden.

(5) das U-Boot außerhalb der Drei-Meilen-Zone

(6) Wasser im Glas

(7) ein Sprung im Glas

Angelika Becker (1994, S. 17) weist mit dem Beispiel in (5) darauf hin, dass ein Innenraum und ein Außenraum sich gegenseitig bedingen. Wenn man (5) äußert, so meint man damit, dass sich das U-Boot nicht innerhalb der Zone befindet. Der Innenraum ist in (5) damit thematisch. Mit *in* ist ein Enthaltensein ausgedrückt (Klein 1991, S. 97), das sich in (6) auf den Innenraum des BO Glas bezieht und in (7) auf das Material des Glases. Die Beispiele deuten an, dass mit einer lokalen Präposition zwar eine räumlich situierte Relation beschrieben ist, aber worauf sich die relationierten Orte beziehen, hängt zum einen mit den Eigenschaften der gemeinten Objekte zusammen und wie diese Objekte in einer Kultur verwendet werden, zum anderen damit, dass in Lokalisierungen nicht Objekte mit einander relationiert werden, sondern Orte von Objekten. Wolfgang Klein

⁸⁶ Talmy (2000, S. 184) spricht hier von *Figure* und *Ground*, Levelt (1986, S. 188) von *Verweis-* und *Bezugsobjekt*, Wunderlich/Herweg (1991) und Becker (1994) von *Thema* und *Relatum*.

(1991, S. 96) verweist darauf, dass in einer Lokalisierung nicht immer klar ist, was der Eigenort und was das Objekt ist.

(8) unter dem Tisch

Mit dem Beispiel in (8) stellt Klein (1991, S. 96) fest, dass zur Bestimmung des *unter*-Ortes des Tisches offensichtlich die Tischbeine des BO nicht mitgerechnet werden. Er geht davon aus, dass lokale Präpositionen eine Grundbedeutung haben, von der graduell abgewichen werden oder die umgedeutet werden kann und gibt z.B. an:

in	ENTHALTEN_IN	
an	IN_KONTAKT_MIT	
auf	HÖHER_ALS & IN_KONTAKT_MIT	
unter	TIEFER_ALS	
über	HÖHER_ALS & negiert (IN_KONTAKT_MIT)	(Klein 1991, S. 98)

Man sieht an diesen Bedeutungsbeschreibungen, dass der Ausdruck von Raum mit dem Bereich der sinnlichen Wahrnehmung verknüpft ist, sie beziehen sich auf eine allgemeine menschliche Raumerfahrung (vgl. Fußnote 84). Welche Orte man z.B. mit *in* und *an* beschreiben kann, lässt sich auf Grund dieser Bedeutungsbeschreibung kaum angeben.

(9) die Leiter am Haus

(10) die Leute an der Bushaltestelle

(11) die Blumen in der Vase

So erfüllt (9) die Kontaktbedingung für *an* zwar, aber bei (10) gibt es hier die Frage, inwiefern die Leute an der Bushaltestelle sich im gleichen räumlichen Kontaktverhältnis wie die Leiter am Haus befinden. Die Frage lässt sich mit einem Modell zu topologischen Teilräumen präzisieren. Oben war schon einmal die Rede von der Ausgrenzung in Teilräume. Der mathematische Begriff der Topologie wird hier auf die Linguistik übertragen (Klein 1991; Wunderlich/Herweg 1991; Becker 1994). Es geht dabei um die Abbildung von Punktmengen unter Wahrung von hier räumlichen Zusammenhangsverhältnissen (Becker 1994, S. 13). In unserem Zusammenhang bedeutet das, dass eine Lokalisierung mit z.B. *in*, *an*, *auf* unabhängig von der Betrachterposition (und darüber hinaus unabhängig von dimensional Veränderungen der BO) einen Ort beschreibt. Etwas, das

innen, außen, an etwas ist, kann unabhängig von der Betrachterperspektive mit *in*, *an*, *außerhalb* beschrieben werden. In diesem Modell wird beim Außenraum eines Objektes noch ein Rand, ein Randraum und ein Peripherieraum unterschieden. Die Peripherie umgibt den Eigenort des BO, z.B. *bei der Kirche* (vgl. Becker 1994, S. 16). Der Randraum steht im Einflussbereich des BO. Dies kann mit (9) räumlich mit *Kontakt* gedeutet werden (nach Klein die Grundbedeutung) und mit (10) funktional, indem der Einflussbereich durch die Funktion der Haltestelle als Halteort für öffentliche Verkehrsmittel gegeben ist. Im Beispiel (11) bedeutet *in* wiederum *enthalten in*, hier aber nicht vollständig wie in (6) das Wasser im Glas. Die Blumen in (11) können zu einem Teil über den Vasenrand reichen und sind damit nur teilweise im Innenraum der Vase enthalten.

Herskovits (1986, S. 20) geht die Verwendungsbedingungen von lokalen Präpositionen nicht von der Bedeutung einer Präposition her an, sondern von der Situation, in der sie verwendet wird. Sie definiert Normalsituation über die menschliche Erfahrung mit Raum und geht von drei Punkten aus. Die physischen Eigenschaften der Objekte lassen uns eine Ortsbeschreibung wie *eine Frau geht durch die Wand* (übersetztes Beispiel von Herskovits 1986, S. 20) so verstehen, dass die Wand einen geeigneten Freiraum zum Durchgang hat und nicht dass die Frau sozusagen durch die Wand diffundiert. Ein zweiter Punkt betrifft die Gravitationserfahrung im Raum.⁸⁷ Das, was z.B. *auf* und *unter* etwas ist, bestimmt sich auf Grund der Gravitationserfahrung. So bedeutet *auf dem Tisch*, dass der Tisch ein potentiell lokalisierendes Objekt (LO) am nach-unten-Fallen hindert. Der dritte Punkt betrifft die Funktion eines Objektes bzw. wie wir mit Objekten normalerweise umgehen, wie wir sie benutzen. So ist ein *Topf auf dem Tisch* insofern funktionell normal, als zum einen der Tisch mit seinen Beinen nach unten steht und nicht z.B. umgekippt ist, und der Topf mit seiner Unterseite auf der Tischfläche steht und nicht liegt oder sich in einem unwahrscheinlichen Balanceakt auf seiner Randseite stehend auf dem Tisch befindet (Herskovits 1986, S. 20f).

In diesem Abschnitt wurde die Klassifikation von Ortsbeschreibungen in räumlich unterbestimmte und räumlich situierte Relationen vorgestellt und es wurden Bedeutungen lokaler Präpositionen und Lesarten von Ortsbeschreibungen thematisiert. Mit der Frage, wie Raum ausgedrückt werden kann, beschäftigt sich der folgende Abschnitt. Dabei wird die schon angesprochene menschliche Raumerfahrung eine zentrale Rolle spielen.

⁸⁷ Zur Raumreferenz in gravitationsfreien Räumen s. Friederici (1989).

3.2.2. Ausdruck von Raum

Die Frage nach dem Ausdruck des Raumes wurde auch schon im vorangegangenen Abschnitt angeschnitten, indem gesagt wurde, dass Raum durch das Relationieren von zwei Objekten (LO und BO) ausgedrückt wird und durch die Möglichkeit, am Bezugsobjekt (BO) Teilräumen auszugrenzen und den Eigenort des lokalisierten Objektes (LO) dort abzubilden. Weitere Teilräume lassen sich anhand von in ein Bezugsobjekt hinein projizierte Achsen (der Vertikalen, Lateralen und Sagittalen) ausgrenzen. Bevor auf diese Achsen eingegangen wird, ist es sinnvoll, zunächst etwas über denjenigen, der projiziert, zu sagen: Es ist der Sprecher oder Betrachter selbst. Karl Bühler (1982) hat darauf hingewiesen, dass Äußerungen eines Sprechers im Hier und Jetzt des Sprecherortes und der Sprechzeit liegen. Bühler nannte diesen räumlichen und zeitlichen Ausgangspunkt *Origo*. Wenn sich Äußerungen auf andere Orte und Zeiten beziehen sollen, dann muss dies in der Äußerung ausgedrückt oder durch den Kontext einem Kommunikationsteilnehmer erschließbar sein. Ein Sprecher zeigt so von diesem Nullpunkt auf Orte und Zeiten, auf die sich räumlich und zeitlich seine Äußerungen beziehen. Blühdorn (1995, S. 127) spricht hier von einem *deiktischen Nullpunkt*.

- (1) Hier riecht es nach Fisch.
- (2) Da/ dort hängt das Bild.
- (3) (Schild an einem Feld) Hier frische Erdbeeren.
- (4) Sie hatte sich eine Bluse kaufen wollen, aber jetzt konnte sie sich nicht entscheiden, ob sie diese gelbe hier oder lieber jene rote dort nehmen sollte.

Mit einer Äußerung wie (1) sagt ein Sprecher, dass sich ein Geruch zum Zeitpunkt der Äußerung am Sprecherort wahrnehmen lässt (Ehrich 1985, S. 135).⁸⁸ In (2) verweist ein Sprecher von seinem Sprecherort zu einem anderen Ort und lokalisiert an diesem ein Bild. Blühdorn (2002, S. 261f) sagt zu diesem Beispiel, dass eine Zeigegeste in dieser Situation obligatorisch ist. Mit (3) ist der deiktische Nullpunkt verschoben (Origoverschiebung). Anstelle eines Sprechers spricht sozusagen ein Schild, das Auskunft darüber gibt, dass es am Schildort frische Erdbeeren gibt (Blühdorn 1995, S. 127). Ähnlich ist die Origo auch in (4) verschoben (vgl. ebd.). Mit den unterstrichenen Ausdrücken ist die Perspektive der Person, die eine Bluse kaufen möchte, gewählt. Die Ausdrücke beziehen sich nicht auf den Sprechzeitpunkt bzw. den Sprecherort, sondern auf den Zeitpunkt der

⁸⁸ Wir sehen auch hier, dass es nicht immer ganz einfach ist zu sagen, was genau lokalisiert wird. In Abschn. 3.2.1 wurde gesagt, dass Eigenorte von Objekten lokalisiert werden und nicht die Objekte selbst. Was ist aber der Eigenort eines Geruches?

Entscheidungsfindung und den Ort der gemeinten Person und referieren mal zeitlich (jetzt) und mal räumlich (z.B. hier). Diese Beispiele zeigen, dass wir bei vielen Gelegenheiten von der Origoverschiebung Gebrauch machen.

Möchten wir ein Objekt lokalisieren, dann können wir es wie (1) zeigt in vom Sprecherort räumlicher Nähe oder wie in (2) räumlicher Ferne lokalisieren. Wir können aber auch sagen, was *vor* und *hinter* uns ist. Mit *vor* und *hinter* beziehen wir uns aber nicht auf Näheverhältnisse zum Sprecherort, sondern auf die sagittale/transversale Achse, auf deren Halbachsen ein *vor*- und ein *hinter*-Raum ausgrenzbar ist. Die Sagittale ist durch die vertikale Achse definiert (Miller/Johnson-Laird 1976, S. 62; Vater 1996, S. 39). Unsere Raumerfahrung mit der Gravitationskraft, die Anordnung unserer Augen im vorderen Teil des Kopfes und der aufrechte Gang bedingen wahrscheinlich die Ausgezeichnetheit der vertikalen Achse (Lyons 1977, S. 690). Wir können mit Sicherheit sagen, was oben und unten ist und was vor uns liegt, weil wir es mit den Augen sehen können. Das Kriterium der Sichtbarkeit spielt für die Lokalisierung im *vor*- oder *hinter*-Raum auf der sagittalen Achse eine entscheidende Rolle. Die laterale Achse ist hingegen per Konvention über die Seite definiert, auf der das Herz liegt, nämlich links (Klein 1991, S. 95). Rechts ist, was nicht auf der Seite des Herzens liegt. Man spricht hier auch von der Asymmetrie der Achsen (Vater 1996, S. 53, 57).

Stellen wir uns diese drei Achsen als ein Koordinatensystem vor, dann liegt im Nullpunkt dieses Systems die Origo oder der deiktische Nullpunkt. Wie an den Beispielen (3) und (4) gezeigt, können wir auch diesen Achsennullpunkt auf ein anderes Objekt verschieben.

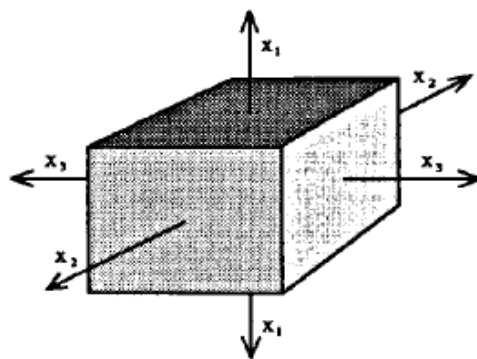


Abbildung 6: In ein Objekt verschobene Origo

In Abb. 6 (von Becker 1994, S. 18 übernommen) ist der deiktische Nullpunkt in einen

Quader verschoben. Wir können nun Objekte anhand der vertikalen, sagittalen und lateralen Halbachsen *über, unter* und *vor, hinter* und *rechts von, links von* dem Quader ein Objekt lokalisieren. Diese Möglichkeit, Objektorte zu beschreiben, nennt man auch *deiktisches System* (Vater 1996, S. 53). Es steht uns praktisch immer zur Verfügung. Ein Sprecher kann aus seiner Perspektive sagen, was vor und rechts von ihm ist und er kann durch die Origoverschiebung gewissermaßen seine Perspektive auf ein Objekt übertragen. Die Verschiebung der Origo kommt häufig vor, wenn eine Person einer anderen Person, die ja beide aus ihrer jeweiligen Perspektive den deiktischen Nullpunkt ihrer Körperachsen darstellen, z.B. sagen möchte, dass sich etwas links befindet. Dann kann man (5) sagen.

(5) Vor dir aus gesehen ist X links.

Dies ist vor allem nützlich, wenn sich die Personen gegenüber stehen, denn dann befinden sich die Halbachsen des einen Systems mit denen des anderen ja genau in entgegengesetzten Richtungen.

In Abb. 6 deuten die Pfeile Richtungen an. Die Gerichtetheit der Halbachsen begründet sich wiederum in der eigenen Orientiertheit (vgl. Becker 1994, S. 18). Wir sehen **nach** vorn oder **nach** hinten oder **nach** rechts usw. Deswegen können wir auch sagen, dass wir *zu jemandem schauen*. Durch das *zu* wird der Zielpunkt des Blickes angegeben (vgl. Wunderlich/Herweg 1991 mit ähnlichen Beispielen).

Nun ist es aber auch so, dass einige Objekte schon in sich durch eine oder mehrere Achsen gerichtet oder orientiert sind. Z.B. hat ein Stuhl eine Ober- und Unterseite, darüber hinaus ein Vorder- und Hinterseite. Diese Seiten sind beim Stuhl funktional darüber bestimmt, wie wir Stühle normalerweise benutzen. Die Oberseite eines Stuhls ist die, worauf man sich setzen kann, die Hinterseite, die mit der Stuhllehne und die Unterseite die, an der die Stuhlbeine befestigt sind und die in Normalposition des Stuhls nach unten zeigt. Die Normalposition ist, dass der Stuhl auf seinen Beinen steht, so dass man sich auf die Sitzfläche setzen kann. Willem Levelt (1986) nennt dies die *kanonische Orientierung* von Objekten.

Man kann nun ein Objekt mit *unter dem Stuhl* lokalisieren und sich dabei auf dessen Unterseite beziehen. Bringt man den Stuhl in eine andere Position, indem man ihn z.B. umkippt, dann - so konnte Levelt zeigen - verliert er seine kanonische Orientierung. Die Unterseite des Stuhls kann nicht mehr zur Lokalisierung eines Objektes verwendet

werden. Das, was unter dem umgekippten Stuhl lokalisierbar ist, wird deiktisch bestimmt. Levelt (1986) spricht bei der Lokalisierung in Bezug auf die kanonische Orientierung eines Objektes von einem *intrinsischem System* zum Ausdruck von Raum. Im Unterschied zum deiktischen System, bei dem der Nullpunkt des Achsensystems im Betrachter bzw. Sprecher liegt und das der Sprecher deiktisch auf Objekte projizieren kann, ist beim intrinsischen System der Nullpunkt des Achsensystems schon im Objekt vorhanden. Das deiktische System steht uns zur Beschreibung von Orten immer zur Verfügung, das intrinsische nur bei kanonischer Orientierung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Raum ausdrückbar ist durch die Ausgrenzung von Teilräumen auf Grund von topologischen Eigenschaften lokaler Präpositionen, weiterhin durch das deiktische System, das eine Origoverschiebung ermöglicht und ferner durch das intrinsische System, das bei kanonischer Orientierung zur Verfügung steht. Im folgenden Abschnitt geht es darum, was mit diesen Möglichkeiten räumlich ausgedrückt werden kann.

3.2.3. Ort und Weg

Mit lokalen Ausdrücken lassen sich Orte und Wege beschreiben. Ein Weg lässt sich dabei über einen Ort definieren. Ein Weg bestimmt sich durch eine konkrete oder vorgestellte Bewegung von einem Ausgangspunkt (AP) zu einem Zielpunkt (ZP). Die Bewegung findet dabei in der Zeit statt. Das Bewegte durchläuft kontinuierlich Punkte von AP nach ZP (vgl. Becker 1994, S. 25). Diese durchlaufenen Punkte kann man Wegpunkte (WP) nennen. Wunderlich/Herweg (1991) definieren Weg dementsprechend als stetige Abbildung von Wegpunkten von der Zeit in den Raum. Angelika Becker (1994, S. 24) unterscheidet vier Möglichkeiten der Etablierung eines Weges.⁸⁹

- a) durch objektive Bewegung eines Objektes, z.B. Sie geht in die Stadt.
- b) durch mentales Durchlaufen von Orten auf ein Ziel hin, z.B. Die Post ist um die Ecke.
- c) durch Abdecken einer Strecke durch ein Objekt, z.B. Die Straße führt von Heidelberg nach Mannheim.
- d) durch die Orientiertheit eines Objektes oder einer Person, z.B. Sie schaut zum Fenster.

Eine Wegetablierung wie in a) kann als der Standardfall betrachtet werden. Der Zielpunkt der Bewegung der gemeinten Person ist im Innenraum der Stadt lokalisiert.

⁸⁹ Alle Beispiele von Becker (1994, S. 24) übernommen.

Ähnlich ist es auch in Fall b), wo der Zielpunkt der vorgestellten Bewegung nach dem Passieren der Ecke liegt. Das, was sich hier bewegt, ist ein imaginärer Blick, der das tatsächliche Passieren der Ecke einer Person mental antizipiert. Im Fall c) ist es nicht der Eigenort der Straße, der den Weg ausmacht, sondern ihr Anfangspunkt (AP) und eine Richtungsangabe. Der AP wird mit der Präposition *von* + Dativ in der *in*- oder *bei*-Region einer Stadt lokalisiert (vgl. Zifonun et al. 1997, S. 2107). Die Richtung wird mit der Präposition *nach* + Dativ in der *in*-Region einer anderen Stadt als Zielpunkt der Bewegung angegeben. Auch hier ist das Bewegte kein physisches Objekt, sondern ein vorgestelltes Durchlaufen des Weges. Das physische Objekt *Straße* ist im Raum länglich ausgedehnt und kann "als Ort virtueller Bewegung gedeutet werden" (Becker 1994, S. 24). Ein weiteres Beispiel für diese Art Weg zu etablieren, ist (6).

(6) den See entlang

(7) die Straße vor dem See

(8) Sie schaut aus dem Fenster.

In (6) ist der Weg durch den Verlauf des Seeufers vorgegeben (Klein 1991). Der Eigenort der Straße kann wie (7) zeigt aber auch lokalisiert werden (vgl. Wunderlich/Herweg 1991). Wie man sich die gesamte Straße vor dem See vorzustellen hat, ist dabei offen gelassen. Aufgrund der länglichen räumlichen Ausdehnung einer Straße und der flächenmäßigen Ausdehnung eines Sees ist eine plausible Lesart, dass die Straße am See vorbeiführt. Im Fall d) ist es die intrinsische Orientierung der Person, die dem Blick eine Richtung gibt und einen Weg etabliert. In dem Beispiel ist mit der Präposition *zu* die Richtung der vorgestellten Bewegung durch einen Zielpunkt in der *an/bei*-Region des Fenster-Eigenortes angegeben (vgl. Zifonun et al. 1997, S. 2107). Hier ist das, was sich bewegt, eine vorgestellte Entität. Denn physikalisch verhält es sich umgekehrt. Licht trifft auf die Augen und bildet das Gesehene auf der Netzhaut ab. Von dem vorgestellten Weg, den der Blick nimmt, lässt sich auch der Anfangspunkt lokalisieren. In (8) ist der Anfangspunkt eines Blickweges mit *aus dem Fenster* beschrieben.

3.2.4. Zur Syntax lokaler Ausdrücke

In Abschn. 3.2.1. wurden Ausdrücke zur Beschreibung von Orten und Wegen als räumlich situiert und räumlich unterbestimmt eingeteilt. In der Literatur bezeichnet man räumlich situierte Ausdrücke oft als lokale und direktionale oder direktive Ausdrücke (z.B. Wunderlich/Herweg 1991). Gisela Zifonun et al. (1997, S. 2106ff) teilen lokale Präpositionen in solche, die einen Ort beschreiben und solche, die eine Richtung angeben. Ortspräpositionen grenzen einen Teilraum aus, z.B. die Präposition *auf* den *auf*-Teilraum eines Bezugsobjektes (BO). Richtungspräpositionen grenzen keinen Teilraum aus, nehmen aber eine Raumregion des BO als Referenz, um einen Ausgangspunkt (AP) oder Zielpunkt (ZP) für die Richtungsangabe zu etablieren. Richtungspräpositionen beziehen sich also in anderer Weise auf das BO als Ortspräpositionen. Richtungspräpositionen können auch als Wegpräpositionen aufgefasst werden, weil die Richtungsangabe einer Bewegung zu ihrer lexikalischen Bedeutung gehört und sie somit ausgezeichnete Kandidaten zur Etablierung eines Weges sind. Sie regieren obligatorisch den Dativ. Sie nehmen ein internes Argument zu sich, dass typischerweise ein physischer Gegenstand ist, der als dreidimensional konzeptionalisiert wird und als BO fungiert, z.B. ein Haus. Die Leerstelle für ein externes Argument besetzt dabei eine Entität, die als beweglich konzeptionalisierbar ist, typischerweise ein beweglicher physischer Gegenstand, wie z.B. eine Person oder ein Fahrzeug. Im vorhergehenden Abschnitt haben wir am Beispiel der Blickrichtung gesehen, dass die Konzeptionalisierung beweglicher Gegenstände sehr flexibel ist und naturwissenschaftlichen physikalischen Beschreibungen durchaus widersprechen kann.

Einige Ortspräpositionen können aber auch für das Etablieren eines Weges verwendet werden. Sie grenzen am BO einen Teilraum aus. Der so beschriebene Ort wird durch die Verwendung des Dativs als statischer Ort ausgezeichnet, an dem ein Objekt sich über den gesamten Zeitraum des räumlichen Zustandes oder des räumlichen Ereignisses befinden kann. Durch die Verwendung des Akkusativs wird der beschriebene Ort typischerweise als ein Zielpunkt gedeutet. Der ausgegrenzte Teilraum eines BO ist dann der ZP eines Weges. So liegt ZP in *Sie geht ins Haus* im Innenraum des Hauses. Der Wegort dient dann zur Kennzeichnung, dessen dass sich ein Objekt hier demnächst aufhalten wird. Diese Präpositionen nehmen jeweils interne und externe Argumente zu sich, die typischerweise die gleichen Eigenschaften haben wie oben für Richtungspräpositionen beschrieben. Externe Argumente müssen bei statischen Lokalisierungen aber nicht

beweglich sein. Auch hier ist die Konzeptionalisierung sehr flexibel, z.B. *der Kuss auf dem Balkon* (Wunderlich/Herweg 1991).

Die Präpositionen, die sowohl statisch als auch zur Angabe eines Zielpunktes bei der Etablierung eines Weges verwendbar sind, werden in der DaF-Didaktik auch Wechselpräpositionen genannt. Das, was dabei wechselt, ist der Kasus. Damit wird aus didaktischer Perspektive der Fokus auf einen formal grammatischen Aspekt gelegt. Eine alternative Beschreibung - wenngleich überhaupt nicht didaktisch motiviert - findet sich in Zifonun et al. (1997, S. 2105).

Lokale Präpositionalphrasen denotieren bei Rektion des Dativs ein "bestehendes", bei Rektion des Akkusativs ein "entstehendes" Verhältnis.

Hier bezieht sich der Wechsel auf einen Bedeutungsaspekt, der aus der Situation heraus verstehbar ist. Es ist nämlich ein Ortswechsel, der da stattfindet. Unterschiede zwischen Orts- und Wegbeschreibungen, wie in *auf dem Dach* versus *auf das Dach*, sind so eher situativ deutbar.

Zur Beschreibung von situiert räumlichen Relationen sind folgende Ausdrücke geeignet: lokale Präpositionen, wie *in, über, auf, rechts von*, lokale Adjektive, wie *vorderer, linker, oberer, unterer*, darüber hinaus Adverbien, z.B. *oben, unten* sowie Pronominaladverbien, wie *davor, darauf*, lokale Substantive, wie *das Innere, die Oberseite* (Becker 1994, S. 33) und Verben, wie *kommen, gehen, betreten*. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, durch Verbzusätze, wie *hin-, hinein-, heraus-* u.a. vor allem in Kombination mit Bewegungsverben, z.B. *laufen, rennen*, Orte, die Anfangs- und Zielpunkte für Wege sein können, zu beschreiben (vgl. Helbig/Buscha 2005). Präpositionen können auch in der Form komplexer Präpositionen wie *in der Nähe von/des, im Vordergrund von/des* u.a. vorkommen. Räumliche Bezugsobjekte flektieren bei ihrer Verwendung entweder im Genitiv, z.B. *in der Nähe des Hauses* oder im Dativ, *in der Nähe vom Haus* (Wunderlich/Herweg 1991).

Bei der Verwendung von Pronominaladverbien wird das Bezugsobjekt (BO) nicht mit angegeben, es muss aus dem Kontext erschlossen werden. Pronominaladverbien setzen sich aus *hier/da(r)*+Präposition zusammen, wobei der erste Teil des Wortes auf das BO referiert. Diese Art, auf ein Objekt zu referieren ist bei Pronominaladverbien grammatikalisiert.

Ein wichtiger Aspekt bei Wegbeschreibungen lässt sich mit der Unterscheidung in

verb-framed und *satellite-framed* von Leonard Talmy (2000, Kap. 3) ausmachen. Die Information des Ortswechsels, die bei der Etablierung eines Weges ja der wesentliche Bestandteil ist, kann danach entweder durch die Bedeutung von Verben ausgedrückt werden oder mit Ausdrücken, die Talmy als *Satelliten* bezeichnet. Das sind z.B. Präpositionen oder im Deutschen Verbzusätze, die Ortsinformation haben. Im Deutschen werden - gegenüber dem Italienischen - Wege bevorzugt mit diesen Satelliten-Ausdrücken versprachlicht. Es gibt aber auch deutsche Verben, die die Information des Ortswechsels tragen, wie z.B. *betreten*. Richtungsinformationen stecken dabei in den Verben *kommen* und *gehen*, indem *kommen* die Richtung als zum Sprecher hin und *gehen* vom Sprecher weg angibt (vgl. Bühler 1982; für das Italienische und Deutsche Di Meola 2003).

Für Wegbeschreibungen kommt im Italienischen hinzu, dass die Information der Art der Bewegung und die Information des Ortswechsels oft mit verschiedenen Ausdrücken angegeben werden. Sehen wir dazu folgendes Beispiel von Bernini (2010, S. 30).

- (1) ... ringraziavo e correvo giù, e mentre scendevo di corsa le scale ...
(... ich bedankte mich und rannte nach unten, und während ich die Treppen eilig hinunter
rannte ...)

In (1) steckt in dem Verb *correre* die Bewegungsinformation, nämlich *rennen*, in dem darauf folgenden Verb *scendere* die Richtungsinformation, nämlich von *oben nach unten*, und in der adverbialen Angabe *di corsa* die Information, wie dieser so etablierte Weg rennend durchlaufen wird, nämlich *schnell* und *eilig*. In (meiner) deutschen Übersetzung sehen wir, dass die Information der Bewegung hier immer vom Verb *rennen* getragen wird. Die Information der Richtung aber im Unterschied zum Italienischen vom Adverbial *hinunter* getragen wird (vgl. auch Ferrari/Mosca 2010).

3.2.5. Zusammenfassung

Um Raum in der linearen Struktur der Sprache abbilden zu können, beschreiben wir räumliche Relationen zwischen Objekten. Das eine Objekt nimmt die Rolle des lokalisierten Objektes ein (LO), das andere Objekt die Rolle des Bezugsobjektes (BO). Die Ausdrücke, die für diese Relationsbeschreibungen verwendet werden, sind als räumlich situierte und räumlich unterbestimmte Ausdrücke klassifizierbar. Unter den

situieren sind es die lokalen Präpositionen, die eine herausragende Rolle bei der Versprachlichung von Raum spielen. Sie grenzen entweder einen Teilraum eines BO aus, der dann als eine statische Lokalisierung für Objekte fungiert oder als Anfangs- und Zielort für Bewegungen gelten kann, oder sie geben die Richtung an, in die sich ein Objekt bewegt. Zur Lokalisierung stehen uns deiktische Verfahren zur Verfügung, indem Nähe- und Fernverhältnisse zwischen Sprecherort und Verweisort beschrieben werden können oder ein Lokalisierungsverfahren auf der Basis der körpereigenen Orientierung, das als Koordinatensystem der vertikalen, sagittalen und lateralen Achse modelliert werden kann. Die körpereigene Orientierung kann dabei auf andere Objekte übertragen werden (Origoverschiebung). Ein weiteres Lokalisierungsverfahren besteht im intrinsischen System, das auf der kanonischen Orientierung von Objekten beruht. Deiktisches und intrinsisches System können bei Lokalisierungen in Konflikt stehen, wobei das deiktische System offenbar eine stärkere Verankerung in unserem anthropozentrischen Gebrauch räumlich relationierender Ausdrücke hat (Bühler 1982).

Das lexikalische Wissen besteht aus einer Reihe von Ausdrücken, wie lokale Präpositionen, lokale Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien, wobei die Präpositionen zur Beschreibung von Orten, Wegen und Richtungen interne Argumente im Dativ und Akkusativ zu sich nehmen. Dieses Verfahren ist im Italienischen nicht bekannt. Ob eine Relationsbeschreibung einen Ort oder einen Weg etabliert, ist oft der Verbbedeutung oder anderen Kontextinformationen zu entnehmen. Hier können hinsichtlich der zu untersuchenden Probanden Probleme beim Ausdruck von Raum in der Fremdsprache Deutsch erwartet werden.

4. Beschreibung der Untersuchung

Für die Untersuchung des Beschreibenkönnens räumlicher Relationen wurden zwei Korpora angelegt: ein Probandenkorpus und ein muttersprachliches Korpus. Beide bestehen aus Beschreibungen zweier Bilder. Zunächst wird das Probandenkorpus vorgestellt (Abschn. 4.1.). Dabei wird auf den zeitlichen Aufbau des Korpus, die Sprachstandseinschätzung der Probanden und Unterrichtseinheiten, die die Vermittlung räumlicher Ausdrücke zum Ziel hatten, eingegangen (Abschn. 4.1.1.). Nach der Erläuterung der Aufgabenstellung (Abschn. 4.1.2) und der Beschreibung des muttersprachlichen Korpus (Abschn. 4.2.) werden die Analysekriterien anhand des muttersprachlichen Korpus hergeleitet (Abschn. 4.3.). Zur Untersuchung wurden Umfangsdaten erhoben (4.3.1.) und Daten, von denen auf die Verwendung räumlich relationierender Ausdrücke zur Blickführung eines Lesers (Abschn. 4.3.2.) und zur Binnendifferenzierung räumlicher Objektkonstellationen geschlossen werden kann (Abschn. 4.3.3.).

4.1. Das Probandenkorpus

Das Korpus wurde aufgebaut aus Bildbeschreibungen einer italophonen DaF-Lernergruppe, die im Rahmen ihres Studienganges Tourimuswissenschaften in Form der italienischen Laurea Triennale (dies entspricht in etwa einem Bachelorstudiengang) einen Deutschkurs als Wahlpflichtfach belegten. Die Studierenden des Jahrganges 2009 konnten zwischen Deutsch und Französisch als Wahlpflichtfach im Bereich Fremdsprachen. Der Kursleiter dieser Gruppe war ich selbst. Insgesamt waren es zu Beginn des Kurses 27 Teilnehmer. Jedem Teilnehmer wies ich in alphabetischer Reihenfolge ein anonymes Kürzel in Form des Buchstabens P (für Proband) und einer Ziffer zu (01-27). Der DaF-Kurs setzte sich aus Nullanfängern und fortgeschrittenen Lernern zusammen und aus italienischen Muttersprachlern und nicht-Muttersprachlern. Über einen Fragebogen wurde u.a. die Muttersprache eines Teilnehmers ermittelt und ob ein Kursteilnehmer vor Kursbeginn schon an Sprachkursen in Deutsch als Fremdsprache teilgenommen hatte oder anderweitig Deutschkenntnisse aufgebaut hat. Nur Teilnehmer mit der Muttersprache Italienisch kamen als Probanden in Frage. Vier Teilnehmer schieden auf Grund anderer Muttersprachen aus. Im Anhang befindet sich die (anonym gehaltene) Probandenliste mit allen für die Untersuchung relevanten Fragebogenauskünften (Abschn. 7.1). Die

Angaben, die überwiegend in italienischer Sprache waren, wurden von mir ins Deutsche übersetzt. Im Folgenden steht also P für Proband, wohingegen ich für (Kurs)Teilnehmer keine Abkürzung einführen möchte und von *Lerner* im Unterschied zu *Proband* sprechen werde.

In Tabelle 8 sind die Probanden gelistet, die keine Deutschkenntnisse besaßen und als Nullanfänger den Kurs begannen (Gruppe 1) und diejenigen, die bereits Deutschunterricht hatten, z.B. in der Schule (Gruppe 2).

	Gruppe 1	Gruppe 2		
	Keine DaF-Vorkenntnisse	Schulunterricht, 5 Jahre und mehr	Schulunterricht, 3 Jahre	Sprachkurs an Universität
Probanden	P04, P05, P06, P09, P11, P14, P15, P20, P21	P03, P16, P19, P23, P24, P26, P27	P08, P10, P13, P17, P25	P01, P07
23	9	7	5	2

Tabelle 8: Selbstauskunft über Vorkenntnisse in Deutsch (Fragebogen)

Insgesamt trugen 23 Probanden zum Aufbau des Korpus bei. Zwei von diesen besaßen schon vor Kursbeginn Sprachzertifikate und weitere zwei Probanden absolvierten jeweils einen Sprachtest (onDaF-Test) gegen Kursende (s. Tab. 9).

	Zertifikat (Kursbeginn)	Zertifikat (Kursende)
	P03 (B1), P07 (A2)	P24 (A2), P25 (A2)
4	2	2

Tabelle 9: Zertifikate anderer Institutionen

Insgesamt haben 23 Probanden 108 schriftliche Beschreibungen von zwei Bildern verfasst. Jedes dieser Bilder sollte über einen Zeitraum von neun Monaten im Idealfall von jedem Probanden drei Mal beschrieben werden. Dies war aber nicht der Fall.

Aus Gründen des individuellen Studienverlaufs änderte sich die Teilnehmeranzahl im Verlauf des Kurses. Zudem nahmen nicht immer alle jeweils aktuellen Kursteilnehmer auch an den Bildbeschreibungen teil. Ein Proband (03) kam erst ab dem dritten Studienjahr zum Kurs hinzu. Zwei Probanden verließen den Kurs (01, 04) am Ende des zweiten Semesters. Alle drei haben jeweils mindestens eine Bildbeschreibung produziert. Ein Teilnehmer (15) weigerte sich eine produzierte Bildbeschreibung (T3) abzugeben auf Grund von persönlicher Unzufriedenheit über die eigene Leistung, nahm aber an allen Bildbeschreibungen teil.

Die Teilnehmeranzahl schwankte also im Verlauf des Kurses zwischen 21 und 27, die Probandenanzahl zwischen 18 und 23. Nur von vier Probanden in der Gruppe 1 und von sechs Probanden der Gruppe 2 liegen regelmäßig verfasste Bildbeschreibungen vor. In Tabelle 10 sind alle 23 Probanden nach Gruppenzugehörigkeit und Beteiligung an den Bildbeschreibungen gelistet. Alle Bildbeschreibungen des Korpus korrespondieren mit einem Eintrag in dieser Tabelle.

T	A	Gruppe 1)			Gruppe 2)			
T1	21	06, 09, 11, 20	05, 15, 21	14, 04	07, 10, 13, 19, 26, 27	24, 25	16, 17, 23, 08	01 —
T2	18	06, 09, 11, 20	— 15, 21	14 —	07, 10, 13, 19, 26, 27	— 25	16, 17, 23 —	01 —
T3	16	06, 09, 11, 20	05 — —	14 —	07, 10, 13, 19, 26, 27	24, 25	— — 23 —	— 03
T4	16	06, 09, 11, 20	05, 15, 21	— —	07, 10, 13, 19, 26, 27	24 —	— — 23, 08	— —
T5	18	06, 09, 11, 20	05, 15, 21	— —	07, 10, 13, 19, 26, 27	24, 25	16, 17 — 08	— —
T6	18	06, 09, 11, 20	05, 15, 21	— —	07, 10, 13, 19, 26, 27	24, 25	16, 17 — 08	— —
		24	15	4	36	10	16	3
108		43			65			

Tabelle 10: Vollständige Liste der Probanden nach Teilnahme an den Bildbeschreibungen

Die Abkürzung *T* in der linken Spalte steht für Textproduktion und Zeit (time). T1 bezeichnet die erste Bildbeschreibung zum Zeitpunkt t1, T2 die zweite zum Zeitpunkt t2 usw.

Insgesamt besteht das Korpus aus 108 Bildbeschreibungen: 43 von Gruppe 1) und 65 von Gruppe 2). Es liegen nur 24 Texte aus Gruppe 1) und 36 Texte aus Gruppe 2) vor, die alle Bildbeschreibungen (T1-T6) abdecken.

Um die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Fremdsprachkenntnisse in Deutsch genauer einschätzen zu können, wurde am Ende des Kurses zwei Tests durchgeführt. Ein Test, der auf das Niveau A2 testet und einer, der auf das Niveau B1 testet (bezogen auf die Referenzniveaus des GER). Es handelt sich jeweils um einen Teilstest der Sprachtests "Start Deutsch 2" (A2)⁹⁰ und "Zertifikat Deutsch" (B1)⁹¹, die sich jeweils auf den Bereich "Schriftlicher Ausdruck" beziehen. D.h. es wurden zu einem Zeitpunkt nach t6 (also nach der sechsten Bildbeschreibung) diese beiden Sprachtests relativ zeitnah in beiden Gruppen durchgeführt. Die Ergebnisse beider Tests zeigen also den Sprachstand zum Ende des Kurses. In den folgenden Abbildungen 6 bis 9 sind die Ergebnisse zusammenge-

⁹⁰ Eichheim/Storch (2007)

⁹¹ Hantschel/Klotz (2004); Goetheinstitut (2007a; b)

fasst.

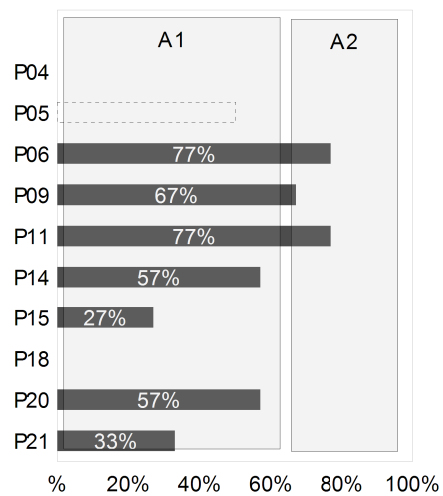


Abbildung 7: A2-Test "Schriftlicher Ausdruck" - Gruppe 1

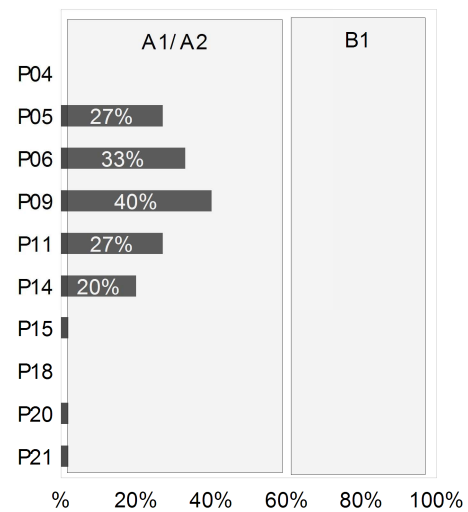


Abbildung 8: B1-Test "Schriftlicher Ausdruck" - Gruppe 1

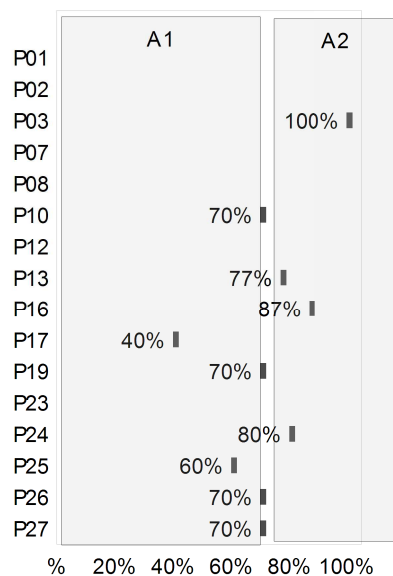


Abbildung 10: A2-Test "Schriftlicher Ausdruck" - Gruppe 2

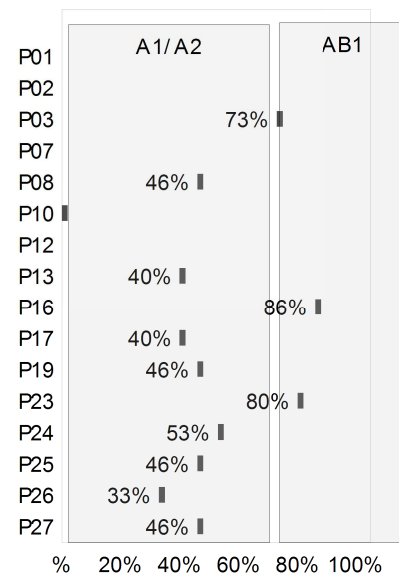


Abbildung 9: B1-Test "Schriftlicher Ausdruck" - Gruppe 2

Die Prozentangaben drücken die erreichte Punktzahl aus. 60% der zu erreichenden Punkte reichen aus, um einen Test zu bestehen (vgl. Eichheim/Storch 2007; Goetheinstitut 2007a; b). Die Auswertungen für die Gruppe 1)⁹² in Abb. 7 und 8 sind als Balken dargestellt, weil man hinsichtlich dieser Gruppe auch von einem Könnenswachstum sprechen

⁹² P18 und P04 nahmen zum Zeitpunkt des A2- und B1-Tests nicht mehr am Kurs teil.

kann, was diese Balkenform suggeriert. Sie waren ja zu Kursbeginn Nullanfänger und am Ende des Kurses zum Zeitpunkt der Testdurchführungen zumindest keine Nullanfänger mehr. Die Auswertungen der Gruppe 2) in Abb. 9 und 10 sind hingegen punktuell zu deuten, da über das Anfangsniveau der Lerner keine Informationen vorliegen.

Aus den Graphiken ist ersichtlich, dass Gruppe 1) im Wesentlichen der Stufe A1 zuzuordnen ist (kein Proband bestand den B2-Test und nur drei den A2-Test) und Gruppe 2) im Wesentlichen der Stufe A2 (50% bestanden den B2-Test nicht, weitgehend dieselben Probanden bestanden aber den A2-Test). Zudem besitzen vier Probanden der Gruppe 2) ein Sprachzertifikat höher als A1 (s. Tab. 2). Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass sich alle Auswertungen nur auf den Bereich "Schriftlicher Ausdruck" beziehen.

4.1.1. Aufbau des Probandenkörpers

Der chronologische Aufbau des Korpus ist in Abb. 11 als Zeitstrahl illustriert.

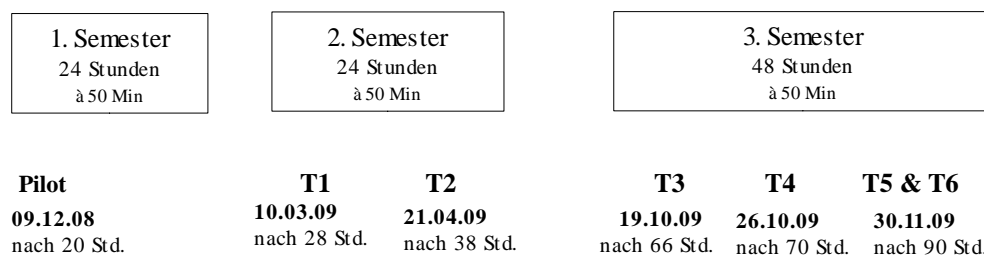


Abbildung 11: *Aufbau des Korpus als Zeitstrahl*

Insgesamt sieht das Curriculum am Campus Lucca für den DaF-Unterricht drei Semester vor. Die Stundenanzahl des Lektorats verteilt sich wie in Abb. 11 angegeben, 24 Stunden Unterricht jeweils im ersten und zweiten Semester und 48 im dritten. In einem Zeitraum von neun Monaten (2. und 3. Semester) verfassten die Probanden sechs Bildbeschreibungen (T1-T6). In den Angaben darunter ist das Datum der jeweiligen Bildbeschreibung und die absolvierte Unterrichtsstundenzahl des Lektorats zum Zeitpunkt T1 bis T6 angegeben.

Die Probanden sollten abwechselnd zwei verschiedene Bilder beschreiben, sodass sich nur jedes zweite T auf dasselbe Bild bezieht. Angestrebt war es, die beiden Bilder jeweils in einer Session, zu einem Zeitpunkt beschreiben zu lassen. Aus didaktischen

Gründen war dies aber nur für T5 & T6 möglich. Zwischen T3 und T4 lagen vier Stunden Unterricht, zwischen T1 und T2 zehn. T5/ T6 ist also als eine gemeinsame Könnenstufe anzusehen. Ob dies auch für T3/ T4 gilt, wird sich zeigen.

Natürlich wurden im Unterricht auch Unterrichtseinheiten und Übungen durchgeführt, die unmittelbar Redemittel vermitteln sollten, die für das Verfassen der Bildbeschreibungen relevant sind. Eine mit den Korpusbeschreibungen vergleichbare Bildbeschreibung oder das Thema *Beschreibung als Textsorte* o.ä. wurde im Unterricht nie durchgeführt. In Tabelle 11 sind Übungen und ihre zeitliche Einordnung aufgeführt.

- | | |
|---------|--|
| T1 - T2 | <ul style="list-style-type: none"> a) Übung zu lokalen Präpositionen und Adverbien b) geographische Lagebeschreibungen c) Übung: einer Person den Weg beschreiben |
| T2 - T3 | <ul style="list-style-type: none"> d) Hausaufgabe 7.-21.04.09: <i>Beschreiben Sie die Lage eines idealen Hotels</i> oder <i>Beschreiben Sie den Blick aus Ihrem Fenster</i> e) Einrichtungsbeschreibungen (Hotelzimmer) f) Beschreibung eines Hotels (Lage, Größe, Service, Außenanlagen) |
| T3 - T4 | <ul style="list-style-type: none"> g) mündliche Prüfung: Präsentation eines touristischen Themas (Beschreibung von Hotel/ Stadt/ Region) |
| T4-T5 | <ul style="list-style-type: none"> h) Übung zu Pronominaladverbien |

Tabelle 11: Thematisch korrespondierende Unterrichtseinheiten oder Übungen

In der linken Spalte sind die Zeitintervalle angegeben. Z.B. wurden zwischen der ersten Bildbeschreibung (T1) und der zweiten (T2) drei Übungen (a bis c) durchgeführt, die die Vermittlung von räumlichen Ausdrücken zum Ziel hatten.

Alle Übungen zielten darauf ab, die Kursteilnehmer auf zwei mündliche Prüfungen, die zwischen dem zweiten und dritten Semester (zwischen T3 und T4) und nach dem dritten Semester (nach T6) stattfanden vorzubereiten. Die Teilnehmer sollten in einem Kurzvortrag (Powerpointpräsentation) ein touristisches Thema präsentieren. Der Vortrag war auf fünf bis sieben Minuten begrenzt. Sie sollten entweder eine Stadt, ein Land, ein Hotel oder ein touristisch relevantes Monument präsentieren. Die meisten Teilnehmer präsentierten ein Hotel. Alle Teilnehmer bestanden die Prüfung.

Neben den oben aufgeführten Übungen wurden viele Texte gelesen, die geographische Beschreibungen, Hotel- und touristische Stadtbeschreibungen beinhalteten. Es gab also viele Gelegenheiten während des Unterrichts, räumlich relationierende Ausdrücke kennen zu lernen und einzuüben.

4.1.1.1. *Transkription der Bildbeschreibungen*

Oft haben die Probanden ihre Beschreibungen zunächst mit einem Bleistift geschrieben, diese erste Version dann sukzessive wegradiert und überschrieben, sodass im Hintergrund teilweise noch die vorherigen Versionen zu erkennen sind. So verfahren die Kursteilnehmer auch in schriftlichen Klausuren. Alle Bildbeschreibungen wurden in ein open office Schreibdokument übertragen.

- 1) Ich habe - so weit es möglich war - in den Produktionen vorgefundene verbesserte, und überschriebene Textteile mit ~~Durchstreichung~~ kenntlich gemacht und die im Text vorgefundene Verbesserung direkt hinter das gestrichene Wort geschrieben. Falls nachträglich Wörter oder Phrasen eingesetzt wurden, zwischen den Zeilen bzw. oberhalb einer Zeile geschrieben oder mit Verweis unten angehängt wurden, dann habe ich das Hinzugefügte durch spitze Klammern eingeklammert < >.
- 2) In Bezug auf die äußere Form, Textgliederung nach Abschnittseinteilung haben die Probanden die allgemeine Tendenz, mit jedem Satz eine neue Zeile zu beginnen. Oft hatte ich den Eindruck, dass lediglich der noch zur Verfügung stehende Platz in einer Zeile der ausschlaggebende Punkt war, eine neue Zeile zu beginnen oder die angefangene zu füllen. Nur selten konnte ich von der äußeren Form mit großer Wahrscheinlichkeit auf eine bewusste Textgliederung schließen (z.B. bei P16T1). Ich habe in der Transkription das Kriterium "äußere Form" berücksichtigt, indem ich die äußere Gliederung durch den Beginn einer neuen Zeile in das Transkript übertrug.
- 3) Gelegentlich waren einige Textstellen nicht lesbar, entweder weil sie radiert, stark durchgestrichen waren oder die Buchstaben nicht interpretierbar waren. In diesen Fällen habe ich die Stellen mit xxx (nicht erkennbar) oder ~~xxx~~ (nicht interpretierbar) gekennzeichnet.
- 4) Die Interpunktion wurde so übernommen wie ich sie in den Produktionen vorfand. Das betrifft auch die Rechtschreibung. Ich fügte allerdings fehlende i-Punkte hinzu, übernahm aber die (Nicht-)Markierung aller Umlaute wie in den Beschreibungen vorgefunden.

4.1.2. Aufgabenstellung

Bei den zu beschreibenden Bildern handelt es sich um abgebildete Objekte, die durch ihre Lage und ihre räumlichen Relationen zueinander die Vorstellung eines dreidimensio-

nalen Raumes in Form einer Landschaft evozieren, in der sich jeweils Bäume, Blumen, Menschen, ein Haus und andere in dieser Umgebung erwartbare Objekte befinden.

Die Ankündigung der Bildbeschreibung, die Aufgabenstellung, Erläuterungen und Anweisungen wurden in italienischer Sprache formuliert, um das Verstehen der Aufgabe zu sichern. Die beiden Bilder sollten unter der folgenden Aufgabenstellung beschrieben werden.

Osservate l'immagine. Quali oggetti vedete nell'immagine? Dove si trovano gli oggetti? Descrivete l'immagine in modo tale che una persona che non l'abbia vista possa farsi un'idea di quello che vi è rappresentato.

Deutsche Version

Welche Objekte sehen Sie auf dem Bild? Wo befinden sich diese Objekte innerhalb der abgebildeten Szene? Beschreiben Sie das Bild bitte so, dass eine Person, die das Bild nicht sieht, eine räumliche Vorstellung von der abgebildeten Szene entwickeln kann.

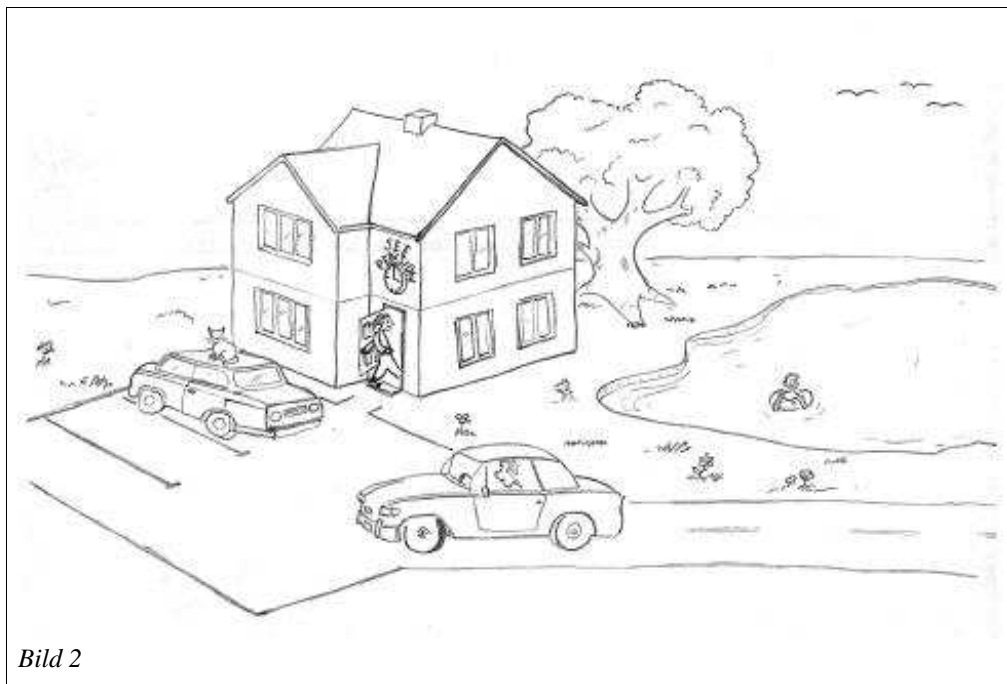
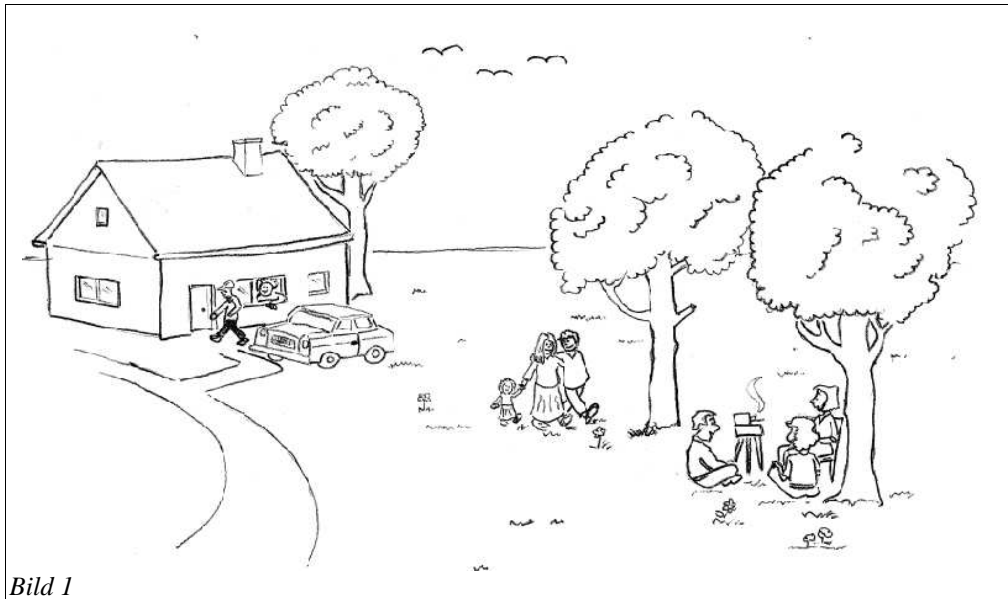
Die Aufgabenstellung beinhaltet, dass die Probanden den abgebildeten Raum (und nicht das Bild) beschreiben sollen. Es soll also beschrieben werden, welchen Raum die abgebildeten Objekte einnehmen bzw. evozieren. Ästhetische Aspekte, etwa dass es sich um eine Zeichnung und nicht um eine Fotografie handelt, spielen dabei keine Rolle. Die Aufgabenstellung wurde den Probanden in diesem Sinne vor jeder Sitzung erläutert. Für die Beschreibung eines jeden Bildes hatten sie 15 bis 20 Minuten zur Verfügung.

Mit der Aufforderung "Beschreiben Sie" ist die Textfunktion mit *Repräsentative* festgelegt und das Verfassen der Textsorte *Bildbeschreibung* angestrebt. Der Adressat wird als eine fiktive dritte Person angegeben, den sich die Probanden als Bekannte/n, Freund/in oder als unbekannt Person vorstellen konnten. Die Probanden waren gehalten, die Sprachkenntnisse und Könnensbereiche zu aktivieren, die sie bis zum jeweiligen Zeitpunkt einer Bildbeschreibung entwickelt haben.

Um den Lernern zu ermöglichen, alle abgebildeten Objekte sprachlich nominal zu benennen, wurde auf Anfrage allen Lernern sichtbar das jeweils erfragte Nomen (mit Genusangabe) an die Tafel geschrieben, z.B. *Weg (m)*. Anfragen in Bezug auf andere Wortarten (Adjektive, Verben, Adverbien, Modalwörter u.a.), insbesondere aber in Bezug auf räumliche Ausdrücke wurden nicht beantwortet. Diese Hilfestellung wurde gegeben, um Blockaden durch Demotivation zu vermeiden. Aussagen in dieser Arbeit über das Beschreibenkönnen von Raumrelationen können also nur unter Vorbehalt dieser gegebenen

Hilfestellung gemacht werden.

Es sollten die folgenden beiden Bilder beschrieben werden.



Die beiden Bilder wurden von mir selbst auf der Basis von Vorlagen⁹³ hergestellt.

⁹³ Die Vorlagen befinden sich auf der Internetseite: <http://www.schulbilder.org/de-malvorlagen-ausmalbilder-foto-schulbilder-c1.html> [letzter Abruf 10/2009]. Die Autoren erlauben ausdrücklich den Download der dort gespeicherten Bilder.

4.2. Das muttersprachliche Korpus

Das muttersprachliche Korpus (L1-Korpus) besteht aus 16 Beschreibungen der Bilder 1 und 2 von 16 muttersprachlichen Sprechern, jeweils acht italienischen und acht deutschen, von denen jeweils vier Sprecher Bild 1 und die jeweils anderen vier Bild 2 unter der gleichen Aufgabenstellung wie im Probandenkorpus beschrieben haben. Die deutschen Informanten sind Studierende des Masterstudienganges Deutsch als Fremdsprache an der Humboldt Universität in Berlin und waren zum Beschreibungszeitpunkt zwischen 23 und 31 Jahre alt. Die italienischen Informanten sind Studierende des Bachelorstudienganges Tourismuswissenschaft an der Universität Pisa, Campus Lucca und waren zum Beschreibungszeitpunkt zwischen 22 und 24 Jahre alt.

Den einzelnen muttersprachlichen Informanten wurde ein Kürzel zugeordnet, das aus den Abkürzungen *it* für italienischer Muttersprachler und *dt* für deutscher Muttersprachler besteht sowie den Zahlen 01-16 als Identifikation für den individuellen Informanten und schließlich den Kürzeln *B1* für Bild 1 und *B2* für Bild 2. Z.B. steht *it03B1* für eine Beschreibung des Bildes 1 des italienischen Informanten 03.

Die handgeschriebenen Bildbeschreibungen wurden nach den gleichen Kriterien wie im Probandenkorpus (Abschn. 4.1.1.1.) in eine Datei des Schreibprogrammes Open Office transkribiert und sind im Anhang nachzulesen (Abschn. 8.1.).

4.3. Herleitung der Analyse Kriterien

Untersucht wird in dieser Arbeit das schriftliche Beschreibenkönnen von räumlichen Relationen in der Fremdsprache Deutsch. Es ist angestrebt, einen Könnensfortschritt zu dokumentieren. Nach dem zu Grunde gelegten Könnensbegriff von Ellen Bialystok (1994; 2001) (s. Abschn. 2.2.4.) besteht das Können aus einem durch die Eigenschaften der kommunikativen Situation kontrollierten Zugriff auf Sprachwissen. Die Eigenschaften der Situation, in denen die Probanden ihr Können zeigen, sind einerseits durch das schriftliche Verfassen einer Bildbeschreibung gegeben und andererseits durch die kommunikative Aufgabe, die räumliche Konstellation von auf dem Bild dargestellten Objekten so zu beschreiben, dass ein Leser sich anhand der Beschreibung räumlich orientieren kann (vgl. hierzu Abschn. 3.1.1. und 3.1.5.). Nach Bialystok wächst das Sprachkönnen, wenn die Kontrolle flexibler wird, d.h. wenn unterschiedliche Aufgaben in den verschiedenen Fertigkeiten situativ angemessen gelöst werden und wenn dabei das

Sprachwissen analysiert wird (s. Abschn. 2.2.3.; 2.2.4.).

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich nur auf die Fertigkeit Schreiben. Mit den beiden unterschiedlichen Bildern sind zwei unterschiedliche Beschreibungsgegenstände gegeben, die auf Grund der verschiedenen abgebildeten räumlichen Konstellationen unterschiedliche Anforderungen an die Kontrolle über Sprachwissen stellen. Das dabei relevante Sprachwissen bezieht sich auf lexikalisches Wissen hinsichtlich räumlich relationaler Ausdrücke und raumbezogenes grammatisches Wissen in Form der Markierung von den raumkodierenden Kasus im Deutschen, nämlich Akkusativ und Dativ. Im Sinne der Aufgabenstellung, einen Adressaten mit einer schriftlichen Bildbeschreibung räumlich zu orientieren, entspricht der Kontrolle über Sprachwissen dem Schaffen von räumlicher Kohärenz.

Sowohl für die Komponente Kontrolle als auch für die Komponente Sprachwissen wird ein Wachstum erwartet. Ein Könnensfortschritt als Ergebnis der vorliegenden Untersuchung kann aber nur auf die Fertigkeit Schreiben bezogen werden und mit der Einschränkung der während der Beschreibung geleisteten Hilfestellung (s. Abschn.4.1.2.).

Die Herangehensweise an die Analyse des Lernerkorpus in Bezug auf die Komponente Kontrolle orientiert sich an dem Aufbau der Studie von Augst et al. (2007). Dort wurde der Erwerb der Textsortenkompetenz unter anderem an schriftlichen Zimmerbeschreibungen von Schulkindern untersucht. Dazu wurden die Ergebnisse der Analyse eines Korpus von Zimmerbeschreibungen erwachsener Schreiber als Richtwert zu Grunde gelegt. Man legte also eine Art Vergleichskorpus an, das für die Beschreibungen der Kinder als Messlatte diente. Die Autoren fanden, dass die Erwachsenen, den zu beschreibenden Raum in Teilräume gliederten, in denen sich Objekte befinden, deren räumliche Relationen zueinander wiederum beschrieben wurden (Beschreibungsprinzip). Die Entwicklung der Textsortenkompetenz machte sich daran fest, wie explizit diese Gliederung des zu beschreibenden Raumes in einer jeden Beschreibung versprachlicht wurde. Mit Steinhoff/ Sorrentino (2010) kann man dies das räumliche Orientieren eines Lesers nennen.

In der vorliegenden Arbeit wurde ähnlich vorgegangen. Zur Untersuchung des Lernerkorpus wurde ein muttersprachliches Korpus (L1-Korpus) angelegt, das aus 16 muttersprachlichen Beschreibungen der Bilder 1 und 2 besteht (Abschn. 4.1.2.). Analysiert wurde dieses Korpus daraufhin, ob und wie die Bilder in Teilräume gegliedert wurden und ob und wie die so entstandene räumliche Unterteilung durch das Beschreiben von

räumlichen Relationen explizit versprachlicht wurde. Die Gliederung in Teilräume nenne ich im Unterschied zu Augst et al. (2007) nicht Fremdperspektivierung, sondern *Blickführung*.⁹⁴ Wie ein Schreiber das Bild in Teilräume gliedert, kann ein Leser nicht wissen. Der Leser erwartet Hinweise in der Beschreibung, denen er entnehmen kann, wo innerhalb der bis zu einem bestimmten Zeitpunkt beschriebenen räumlichen Konstellation der abgebildeten Objekte das Objekt, wovon gerade gesprochen wird, zu lokalisieren ist. Da ein Objekt immer nur relativ zu einem weiteren, dem Bezugsobjekt, lokalisiert werden kann, besteht die Blickführung eines Lesers darin, den Ort des Bezugsobjektes zu beschreiben (ausführlich Abschn. 4.3.2.).

Innerhalb einer Lokalisierungsangabe können relativ zu einem Bezugsobjekt je nach Bildkontext und Wahl des Bezugsobjektes mehrere oder nur ein weiteres Objekt lokalisiert werden. Ich möchte in beiden Fällen hier von *Binnendifferenzierung* einer Konstellation sprechen (ausführlich hierzu Abschn. 4.3.3.). Das L1-Korpus wurde daraufhin untersucht, welche und wie viele Beschreibungen von Raumrelationen zwischen Objekten zur Blickführung des Lesers und zur Binnendifferenzierung dieser Teilräume beitragen.

Zudem wurden Umfangsdaten erhoben. Sie haben den Zweck die Vergleichbarkeit der Bildbeschreibungen zu überprüfen und einen allgemeinen Eindruck der Beschreibungen zu vermitteln. Neben der Wortanzahl betreffen die Umfangsdaten die Anzahl der in den Beschreibungen vorkommenden Referenten, für die ein Ort beschrieben wurde und für die kein Ort beschrieben wurde. Darüber hinaus wird die Anzahl derjenigen Bildobjekte festgehalten, die nicht als Referenten in den Beschreibungen erwähnt sind.

Umfang	Anzahl der Referenten, für die ein Ort beschrieben wurde Anzahl der Referenten, für die kein Ort beschrieben wurde Anzahl der nicht erwähnten Bildobjekte
Blickführung	Anzahl der räumlichen Relationen, die zur Blickführung beitragen
Binnendifferenzierung	Anzahl der räumlichen Relationen, die in Bildteilräume befindliche Objektkonstellationen beschreiben

Das Ziel der Analyse nach diesen drei Kriterien - Umfang, Blickführung, Binnendif-

⁹⁴ In der Studie von Augst et al. (2007) spielte auch die kognitive Reifung der Schulkinder während des Untersuchungszeitraumes eine Rolle. D.h. sie entwickelten mit der Zeit auch kognitiv eine Globalorientierung. Ich gehe davon aus, dass die in der vorliegenden Arbeit untersuchten erwachsenen Lerner diese Reifung schon durchlaufen haben.

fernzung - ist es, zu einer Bewertung der Beschreibungen im L1-Korpus zu kommen, die ich in Durchschnittswerten festhalten möchte. Diese Werte erlauben es, eine hinsichtlich des in dieser Arbeit aufgebauten L1-Korpus durchschnittliche italienische und deutsche muttersprachliche Beschreibung von jeweils Bild 1 und 2 als ein Maßstab für das Probandenkorpus zu umreißen.

Die theoretische Überlegung dahinter macht sich an dem Begriff der räumlichen Textkohärenz fest (Blühdorn/ Foschi 2006, S. 82). Danach lässt sich räumliche Kohärenz als ein Netz aus Referenten auffassen, zwischen denen räumliche Relationen bestehen. Die Beschreibungen dieser Raumrelationen können mit Blühdorn (2003; 2010) als räumlich unterbestimmt und räumlich situiert klassifiziert werden (s. Abschn. 3.2.1.). Je dichter dieses Netz ist, d.h. je mehr Raumrelationen zwischen den Referenten beschrieben sind, desto mehr tragen diese Relationsbeschreibungen zur räumlichen Kohärenz bei. Dies wird mit dem Aspekten Blickführung und Binnendifferenzierung erfasst. Die textlich lineare Anordnung dieser Relationsbeschreibungen basiert auf einem zu Grunde gelegten Beschreibungsprinzip, welches mit Lokalisierungen von Bezugsobjekten sprachlich realisiert wird. Die Lokalisierung von Bezugsobjekten trägt daher zu einem erheblichen Anteil zur räumlichen Kohärenz bei. Dies wird mit dem Aspekt der Blickführung erfasst.

Diese so gewonnenen Durchschnittswerte aus dem L1-Korpus repräsentieren ein Maß für die Bewertung der Bildbeschreibungen im Lernerkorpus hinsichtlich des Beschreibens von räumlichen Relationen zwischen den abgebildeten Objekten mit dem Ziel einen Leser räumlich zu orientieren. In der Terminologie des zu Grunde gelegten Könnensbegriffes entsprechen sie der Komponente *Kontrolle*.

Die Durchschnittswerte beziehen sich nur auf die Beschreibung des Bildes 1 und 2 und können nicht auf andere Bildbeschreibungen oder gar auf die Textsorte Beschreibung im Allgemeinen übertragen werden. Sie stellen ein Bewertungsmaß für die Beurteilung der Bildbeschreibungen im Probandenkorpus dar.

Die Bewertung ist zudem beschränkt auf die Rolle, die räumlich relationale Ausdrücke bei der sprachlichen Realisierung von Blickführung und Binnendifferenzierung spielen. Andere Ausdrücke, die Rauminformation versprachlichen, wie dimensionale Adjektive werden dabei nicht berücksichtigt, ebenso wenig die Rauminformation, die referentielle Ausdrücke zur Objektbenennung beitragen, wie *Einfamilienhaus* anstelle von *Haus*.⁹⁵

⁹⁵ Letztere können schon deshalb nicht berücksichtigt werden, weil den Probanden während sie die Bilder beschrieben, ja auf Anfrage nominelle Ausdrücke zum Verweisen auf abgebildete Objekte gesagt

Für die Komponente *Sprachwissen* ist es nicht sinnvoll Durchschnittswerte aus dem L1-Korpus zu erarbeiten. Das Wissen der Lerner in der Fremdsprache Deutsch wird hier vor dem Hintergrund des Beschreibens von räumlichen Relationen auf raumbezogenes Sprachwissen beschränkt. Es besteht im lexikalischen Wissen räumlich relationaler Ausdrücke und dem grammatischen Wissen über die Markierung von Dativ und Akkusativ, insofern sie Orts- und Wegbeschreibungen kodieren. Eine Wissensentwicklung im Sinne des *knowledge analyzing* (Bialystok 1994) kann in Bezug auf das grammatische Wissen anhand einer Analyse der Variation der Kasusmarkierer dokumentiert werden und darüber hinaus anhand einer Untersuchung der Diversität der verwendeten räumlich relationalen Ausdrücke.

Das Probandenkorpus wurde zusätzlich zu den drei oben angegebenen Kriterien ebenfalls nach den beiden sprachwissensbezogenen Kriterien analysiert.

Lexik	Diversität der Ausdrücke, die räumliche Relationen beschreiben
Grammatik	Variation der Kasusmarkierung von raumbedingtem Akkusativ und Dativ

Im folgenden werden die drei Analysekriterien und die jeweiligen Durchschnittswerte anhand des L1-Korpus erläutert. Ich beginne mit den Umfangsdaten.

4.3.1. Umfang

In der Analyse betrachte ich die Referenten und die Ausdrücke, die eine räumliche Relation zwischen den Referenten beschreiben. Die grundlegende Perspektive für die Korpusanalyse ist es, zu fragen, ob zur räumlichen Orientierung des Lesers in einer Bildbeschreibung der Ort eines jeden erwähnten Referenten beschrieben ist. Es gibt aber Referenten, deren Ort ein Leser auf Grund von semantischer Kontiguität (Abschn. 3.1.3) schon kennt bzw. inferieren kann, z.B. der Ort des Fensters oder der Tür, wenn von einem Haus die Rede ist, oder der Ort des Himmels, wenn eine Landschaft beschrieben wird. Um aus dieser Perspektive Raumrelationen und Referenten zu zählen, ist es sinnvoll, nicht die referentiellen Ausdrücke, mit denen die abgebildeten Objekte beschrieben werden, zu betrachten, sondern ihre Bezugsobjekte auf dem Bild und diese einheitlich zu benennen. Ich gehe davon aus, dass die Schreiber der Bildbeschreibungen in beiden

wurden (s. Abschn.4.1.2.)

Korpora sich mit referentiellen Ausdrücken auf genau die Objekte beziehen, die auch tatsächlich abgebildet sind. Dies entspricht dem was Lyons (1977, S. 207) *denotation* nennt und dem, worauf sich Vater (2001, S. 92) mit *Extension* (versus *Intension*) bezieht. Die Betrachtung der in den Beschreibungen erwähnten Referenten ist hier eine extensio-nale. Ausdrücke wie sie beispielsweise zur Beschreibung von Bild 1 vorkommen, wie *viele Personen*, *einige Leute*, *8 Personen*, *drei Familien* beziehe ich alle auf die in Bild 1 abgebildeten menschlichen Figuren und benenne sie einheitlich mit Person 1 bis 8. Ähnlich verfare ich mit referentiellen Ausdrücken, die sich auf Objekte wie das Haus oder die Wiese beziehen, wie *Seepension*, *Einfamilienhaus* und *Garten*. In Abb.12 und 13 sind die einheitlichen Objektbezeichnungen für Bild 1 und Bild 2 zusammengefasst.

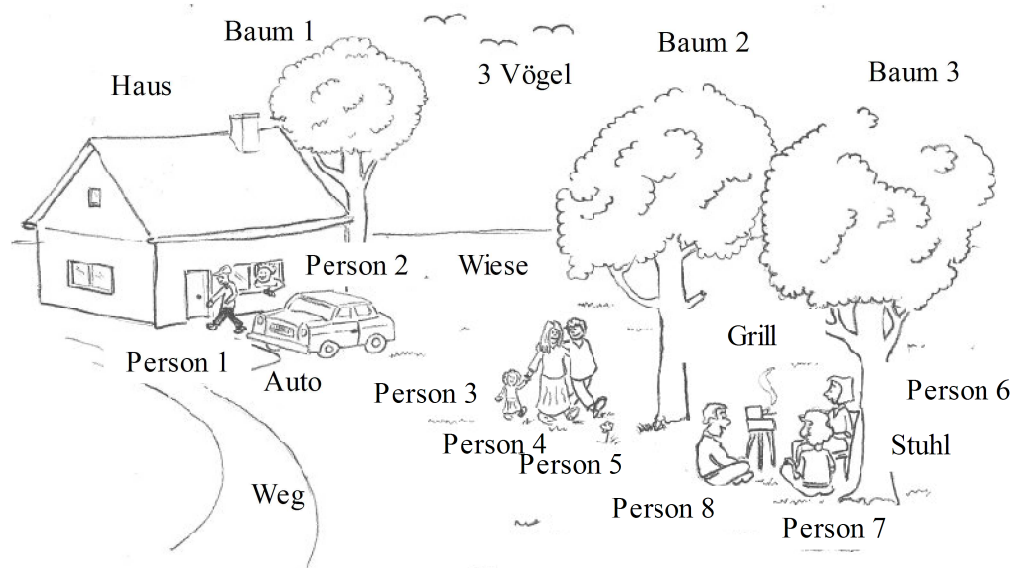


Abbildung 12: Referenten Bild 1

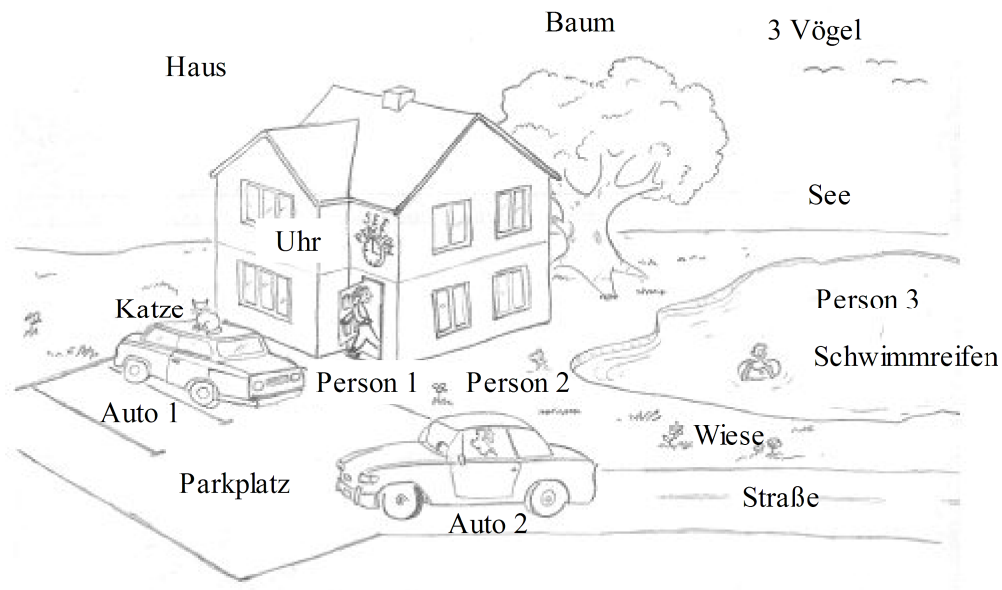


Abbildung 13: Referenten Bild 2

Außer diesen in den Abbildungen bezeichneten Objekten wurde in den Bildbeschreibungen auf noch weitere Objekte referiert, z.B. auf Tür, Fenster, Autodach, Parkbuchten, Himmel, Blumen, Erker u.a. Dies sind Referenten, deren Ort kontextuell inferierbar ist. Die in den Abbildungen bezeichneten Objekte sind diejenigen, deren Orte im L1-Korpus aber auch in den Beschreibungen im Probandenkorpus beschrieben wurden.

Beschreibungen von Raumrelationen zwischen diesen Referenten lassen sich mit Blühdorn (2010) in räumlich situiert und räumlich unterbestimmt klassifizieren. Im Kontext der zu untersuchenden Bildbeschreibungen lassen sich die Orte der abgebildeten Objekte zum einen relativ zueinander und zum anderen relativ zum Bild beschreiben.

- (1) Haus auf der linken Seite des Bildes
- (2) Baum vor Haus

In (1) ist der Ort des Hauses relativ zum Bild in dessen linken Seitenteilraum lokalisiert. In (2) ist ein Baum im *vor*-Raum des Hauses lokalisiert. Dieser *vor*-Raum des Hauses nimmt natürlich auch auf dem Bild einen Raum ein und wird damit zum Bildraum. Die beschriebene Relation besteht hier aber zwischen zwei abgebildeten Objekten.

Somit lassen sich situiert und unterbestimmt beschriebene Raumrelationen jeweils zwischen abgebildeten Objekten und dem Bild unterscheiden. In Tabelle 12 sind für den italienischen Informanten it01 aus dem L1-Korpus alle in dessen Beschreibung von Bild 1 beschriebenen Raumrelationen gelistet und nach den Kriterien der Unterbestimmtheit und

Situiertheit relativ zum Bild und zu abgebildeten Objekten klassifiziert. (Die Übersetzung ins Deutsche stammt von mir.)

it01B1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & Weg - Haus mit Weg, sich befinden, oben, links Bild		1	2	
03 Auto - geparkt vor Haus, rechts von Weg				2
04 Person 1 - eintreten, in Haus				1 ZP
05 Person 2 - sich zeigen, an Fenster				1
06 Baum 1 - geben, rechts von Haus				1
07 Baum 2, 3 - finden, weiter unten, rechts (im Bild)			2	
08 Baum 2 - weiter oben (Baum 3)				1
09 Person, 3, 4, 5 - Familie: Mutter, Vater, Kind, Beobachter finden bei Baum 2				1
10 Person, 3, 4, 5 - spazieren gehen auf Wiese				1
11 Baum 3 - Beobachter finden, weiter unten, rechts von (Baum 2)				2
12 Person 6, 7, 8 - 3 Freunde: 2 Frauen, 1 Mann, sich befinden, unter Baum 3				1
13 Person 6, 7, 8 - machen Barbecue, sitzend auf Wiese				1
14 Himmel - geben, oben (Bild)			1	
15 3 Vögel - Himmel mit Vögel		1		
total		2	5	12

Tabelle 12: Analyse der Beschreibung it01 des Bildes 1 aus dem L1-Korpus

Die beschriebenen Relationen jeder Bildbeschreibung im muttersprachlichen Korpus und im Probandenkorpus wurden so wie in Tab. 12 aufbereitet. Im Anhang (Abschn. 8.3.) befinden sich die Analysen des Probandenkorpus. Die Relationsbeschreibungen sind hier in einer Kurzform (ohne Flexion und Ausdrücken, die nicht die Formulierung der Raumrelation betreffen) wieder gegeben, um so deutlich zu machen, welche Referenten Gegenstand der Beschreibung sind und welcher Relationsausdruck verwendet wurde. In Zeile 01 (ganz linke Spalte) der Tab. 12 sind *Haus* und *Weg* Gegenstand der Relationsbeschreibung und *oben* und *links* die beiden Relationsausdrücke. Sie beschreiben räumlich situiert einen Ort auf dem Bild, also relativ zum Bezugsobjekt *Bild*. Ein weiterer Relationsausdruck ist die Präposition *mit*, die hier zwischen den beiden Objekten *Haus* und *Weg* eine räumlich unterbestimmte Relation beschreibt, indem offen gelassen wird, wo der Weg sich relativ zum Haus befindet. Die Kurzform in Zeile 1 wurde aus der folgenden Originalformulierung gewonnen.

Nell'immagine in alto a sinistra troviamo una casa con un vialetto ... (it01B1)

(Auf dem Bild befindet sich oben links ein Haus mit einem kleinen Weg ...)

In Zeile 4 der Tab. 12 ist die Person 1 das Objekt, um dessen Lokalisierung es geht. Die Relation zwischen *Haus* und der gemeinten Figur in Bild 1 wird als Weg beschrieben, wobei der Zielpunkt (ZP) des Weges im Innenraum des Hauses liegt. Weitere in der Korpusanalyse verwendete Kürzel für Wegbeschreibungen sind AP für Ausgangspunkt, z.B. *(kommen) von der Straße*, und WP für Wegpunkt, z.B. *den See entlang*. In Zeile 5 geht es um die Person 2, die relativ zum Bezugsobjekt *Fenster* lokalisiert wird. Da zuvor die Rede vom *Haus* war, ist der Ort des Fensters auf Grund von semantischer Kontiguität einem Leser inferierbar und braucht deshalb nicht beschrieben zu werden.

Während sich im L1-Korpus kaum Referenten finden lassen, deren Ort nicht beschrieben ist, kommen im Probandenkorpus viele solche Beispiele vor, z.B. in dem folgenden Ausschnitt der Beschreibung P06T1.

... Es gibt drei Bäume. Es gibt Leute unter den Bäumen ... (P06T1)

P06T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Baum 1, 2, 3 - geben	3			
02 Person 3, 4, 5, 6, 7, 8 - Leute geben, unter Baum 2,3				1

Tabelle 13: Ausschnitt aus der Bildbeschreibung von P06T1 aus dem Probandenkorpus

Die Orte der drei Bäume, die in Zeile 2 in Tab. 13 erwähnt werden, sind nicht beschrieben. Sie werden als räumlich unterbestimmt relativ zum Bild klassifiziert. Zwei dieser drei Bäume werden in Zeile 2 als Bezugsobjekte für die Lokalisierung von Person 3-5 verwendet, von denen man so erfährt, dass sie unter den Bäumen sind, aber nicht, wo sich diese Konstellation im Bild oder relativ zu anderen Objekten befindet.

Die Relationsausdrücke, die für die Korpusanalyse relevant sind, beschreiben Orte räumlich situert als einen Objekt- oder Bildort und räumlich unterbestimmt in Bezug auf ein Objekt. Die Zahlen in den drei Spalten jeweils auf der rechten Seite in den beiden oberen Tabellen geben für eine jeweilige Beschreibung ihre Anzahl an. D.h. P06 (Tab. 13) hat mit einem Relationsausdruck, nämlich *unter*, den Ort von sechs Referenten, nämlich den Ort der sechs gemeinten Figuren in Bild 1, beschrieben. Relationsausdrücke, die Referentenorte räumlich unterbestimmt in Bezug auf das Bild beschreiben, wie bei P06T1 die verbale Form *es gibt* werden in der Korpusanalyse nicht als räumlich relationale Ausdrücke erfasst, wenngleich die Anzahl der Referenten, für die kein Ort beschrieben ist, auf diese Weise bestimmt wird.

Durch eine Aufbereitung der Korpusdaten wie in Tab. 12 und 13 wurde für die Umfangsdaten gezählt, für wie viele Referenten mit Relationsausdrücken Orte beschrieben sind und für wie viele nicht. Vergleicht man diese beiden Anzahlen, lässt sich ein erster Eindruck davon gewinnen, wie gut die Beschreibungen räumlicher Relationen in einer Bildbeschreibung einen Leser orientieren. In Tabelle 14 sind die Umfangsdaten für das L1-Korpus zusammengefasst. Die Zahlen sind Durchschnittswerte und geben Quantität pro Informant an. Jedes Bild wurde jeweils von vier italienischen und vier deutschen Muttersprachlern beschrieben.

	italienische Informanten		deutsche Informanten	
	Bild 1	Bild 2	Bild 1	Bild 2
Umfangsdaten (Durchschnitt)				
Referenten mit Ortsbeschreibung	18	16,5	18,25	15
Referenten ohne Ortsbeschreibung	1	2	0	1
nicht erwähnte Bildobjekte	3,5	3,5	2,25	3,75
Wortanzahl	105	127	124	127

Tabelle 14: Umfang muttersprachliches Korpus (Angaben durchschnittlich pro Informant)

Die Anzahl der Referenten mit Ortsbeschreibung (Zeile 1) ist in beiden Korpora für beide Bilder relativ konstant. Bei der Beschreibung des Bildes 1 beschrieb ein Informant durchschnittlich in beiden Korpora Orte für ca. 15 Referenten. Für Bild 2 waren es ca. 18. Man sieht schon hieran, dass Bild 1 und Bild 2 getrennt voneinander gesehen werden müssen. Der homogene Eindruck über die beiden Gruppen hinweg relativiert sich leicht, aber nicht erheblich, bei Betrachtung der Streuwerte. Die niedrigste Anzahl von Referenten mit Ortsbeschreibung im deutschen Korpus für Bild 1 war 17, die höchste 20; für Bild 2 10 und 13. Im italienischen Korpus gab es für Bild 1 keine Streuwerte, alle beschrieben Orte für 18 Referenten, und für Bild 2 sind die Zahlen 13 und 18. Betrachtet man sich Zeile 2, so fallen auch hier Unterschiede zwischen Bild 1 und 2 auf. Insgesamt wurden die Orte von vier Referenten nicht beschrieben. Ich komme gleich darauf zurück.

In Zeile drei ist die Anzahl der nicht erwähnte Bildobjekte wiedergegeben. Zwischen den beiden Sprachgruppen deuten die Werte auch hier auf Homogenität, wenngleich Bild 1 von den deutschen Informanten etwas umfangreicher beschrieben wurde. Häufig nicht erwähnte Bildobjekte für Bild 1 in beiden Sprachgruppen waren Stuhl und Grill, weniger häufig Wiese, Baum 1 und Person 2. In der italienischen Sprachgruppe wurde allerdings zwei Mal der Weg und einmal die beiden Bäume 2, 3 nicht erwähnt. Meines Erachtens

sind dies aber Objekte, die für Bild 1 "raumstrukturierend" sind, wie Augst et al. 2007 es nennen. Leider gaben die Autoren dabei nicht an, wie sich die raumstrukturierende Qualität von Objekten ermessen lässt. Eine Hoffnung bei der Analyse des L1-Korpus hier war es, dafür eine Lösung zu finden, um zu einem Urteil zu kommen, welche Referenten für die Beschreibung der beiden Bilder unbedingt erwähnt werden müssen. Mit statistischen Vergleichen zwischen den beiden Sprachgruppen im L1-Korpus fand ich hier aber leider keine Lösung, weswegen die nicht erwähnten Objekte für die Analyse des Probandenkorpus extra besprochen werden.

Ein weiteres Problem räumlicher Natur ergab sich bei der Zählung für die Referenten, deren Orte nicht beschrieben wurden. In Zeile 2 der Tab. 14, sind vier Fälle eingetragen (it04B1; it08B2; dt14B2; dt15B2). Sehen wir dazu folgende Beispiele, die zwei Problemfälle darstellen.

- (1) Auf dem Bild sieht man eine Pension mit dem Namen "See Pension". Vor der Pension ist auch tatsächlich ein kleiner See ... (dt14B2)
- (2) L'immagine con prospettiva verso destra rappresenta una casa vacanza di 2 piani ... (Das Bild mit Perspektive nach rechts zeigt eine zweigeschossige Herberge ...) (it08B2)
- (3) È una calda e soleggiata giornata di primavera. Il sole splende e le rondini volano nel cielo ... Il resto dell'immagine si svolge nella natura, tra 3 alberi e fiori. ... Un gruppo di amici seduto sul prato (tranne una ragazza su una sedia) ... (Es ist ein warmer sonniger Frühlingstag. Die Sonne scheint und einige Schwalben fliegen im Himmel. ... Der Rest des Bildes spielt in der Natur, zwischen drei Bäumen und Blumen ... Einige Freunde sitzen auf der Wiese (nur ein Mädchen sitzt auf einem Stuhl) ...) (it04B1)
- (4) Più in basso a destra troviamo altri 2 grandi alberi: in quello che si trova più in alto c'è una famiglia composta da mamma, papà e figlia piccola che passeggiano nel prato. (Weiter unten, rechts im Bild sehen wir zwei große Bäume: bei dem oberen Baum befindet sich eine Familie, die aus Mutter, Vater und kleinem Kind besteht und die auf der Wiese spazieren geht.) (it01B1)

Mit den beiden ersten Informanten in (1) und (2) möchte ich das Problem des Beschreibungsbeginns ansprechen. Beide beginnen mit dem Haus, das auf Bild 2 relativ zentral platziert ist. Mit der Erwähnung des Hauses stellt sich aber keine Orientierung im Bildraum ein. Wo wir das Haus im vorgestellten Referenzrahmen, den der Bildraum darstellt, verorten sollen, wird von dt14 und it08 in (1) und (2) nicht gesagt, weswegen ich diese Referenten für die Zeile 2 in Tab. 14 als Referenten ohne Ortsbeschreibung

zählte. Im Probandenkörper war das der Standardfall. Abgesehen von diesen Lokalisierungen der ersterwähnten Referenten zu Beginn einer Bildbeschreibung wurden im Probandenkörper sehr viel mehr Orte von Referenten nicht beschrieben als im L1-Körper.

Das zweite Problem betrifft die Ortsbeschreibung der Referenten *Wiese*. Die Wiese dehnt sich in der Fläche in der Bildtiefe aus und bildet in beiden Bildern den Grund, auf dem andere Objekte stehen. Im L1-Körper wurde sie in der Regel lokalisiert, mit Beschreibungen wie *Vor dem Haus erstreckt sich eine Wiese* oder *Das Haus und der See ist von einer Wiese umgeben*. Die Wiese bildet zwar den Grund, aber sie ist nicht vergleichbar mit einem semantischen Kontiguitätsverhältnis wie zwischen Tür und Haus. Deswegen sollte der Ort der Wiese beschrieben werden.

Im Beispiel (3) findet it04 in Bezug auf Wiese eine andere Lösung. Zu Beschreibungsbeginn erfährt der Leser, dass es sich um eine Landschaftsbeschreibung handelt. Im weiteren Verlauf finden wir dann die unterstrichenen Beschreibungen. Es wird gesagt, dass am zu beschreibenden Ort Bäume und Blumen sind, und dies alles wird als Natur bezeichnet. Sodann kommt eine Lokalisierung (auf der Wiese), die Wiese zum ersten Mal erwähnt, ohne dass sie selbst lokalisiert wurde. Die Wiese wurde aber durch die vorherigen Beschreibungen antizipiert. Eine Wiese ist in einer solchen Landschaft erwartbar. Ich möchte hier von *semantischer Motivierung* sprechen. Der Referent, für den von it04 kein Ort beschrieben wurde, ist hingegen *Natur*, der hier räumlich referiert, weil damit in der Beschreibung ein Ort gemeint ist, der sich von dem zuvor beschriebenen Ort um das Haus herum unterscheidet. Mit der Formulierung *der Rest spielt in der Natur* wird dieser Ort aber nicht relativ zum Haus oder zum Bild lokalisiert. Die Wiese darin ist aber mit der Ortsbeschreibung *in der Natur* enthalten.

Ähnlich wird der Ort des Stuhls (im Beispiel unterstrichen) gewissermaßen mit dem Mädchen zusammen mit *auf der Wiese* beschrieben. In keiner Bildbeschreibung der beiden Korpora wurde der Referent Stuhl (Bild 1) einzeln lokalisiert, sondern - wenn er überhaupt erwähnt wurde - nur selbst als Bezugsobjekt verwendet und zusammen mit anderen wie bei it04 lokalisiert.

So wurde auch gelegentlich mit dem Referenten *Wiese* verfahren. Im letzten Beispiel (4) von it01 wurden zunächst zwei Bäume lokalisiert und relativ zu diesen Personen, von denen an dieser Stelle auch gesagt wird, dass sie auf einer Wiese sitzen. Es ist dann klar, dass sich die Wiese nicht an einem anderen Ort befindet als die Personen beim Baum. Der Baum und die Personen sind dann auf der Wiese an diesem Ort der Objektkonstellation,

deswegen habe ich in solchen Fällen, wenn Referenten zusammen mit andern als Bezugsobjekt lokalisiert sind, diese nicht als Referenten ohne Ortsbeschreibung (Zeile 2 in Tab. 14) analysiert.

Zusammengefasst gesagt entstand bei der Betrachtung der Umfangsdaten zunächst ein homogener Eindruck der beiden L1-Sprachgruppen. Es deutete sich an, dass Bild 1 und Bild 2 unterschiedlich beschrieben worden sind. Es konnte keine obligatorisch zu erwähnenden Bildobjekte zur Beschreibung der beiden Bilder bestimmt werden. Der Beginn einer Bildbeschreibung stellte sich vor allem bei Bild 2 als problematisch heraus, die Lokalisierung des Referenten Wiese ebenso. Zur Lokalisierung von Objekten, wie Wiese und Stuhl, die entweder schwer zu lokalisieren sind oder deren Ort offenbar als für die Beschreibung der Bilder nicht relevant eingeschätzt wurde, wurden zwei Strategien gefunden: die semantische Motivierung und das Mit-Lokalisieren des betroffenen Objektes, indem es zum Bezugsobjekt von Objekten verwendet wird, von denen man den Ort schon erfahren hat. Von den Umfangsdaten lässt sich kaum auf das Beschreibenkönnen schließen. Sie stellen aber ein Instrument zur Interpretation der folgenden Daten zu Blickführung und Binnendifferenzierung dar. Die Angaben in Tabelle 14 gelten als maßgebliche Durchschnittswerte für die Analyse des Probandenkorpus.

4.3.2. Blickführung

Blickführung betrifft die Lokalisierung von Bezugsobjekten (BO), die selbst wiederum zur Lokalisierung weiterer Objekte verwendet werden. Auf den zu beschreibenden Bildern sind Objekte zu sehen, die sich in einzelne Konstellationen gruppieren lassen. Diese Konstellationen sollten im Bildraum so verortet werden, dass der Leser weiß, wie sie räumlich zueinander relationiert sind. Die Beschreibung sollte also den Leserblick in diesem Sinne führen. Dies gelingt mit einem zu Grunde gelegten Beschreibungsprinzip, welches eine typische Eigenschaft des deskriptiven Texttyps ist (Lötscher 1991; Heinemann 2000; s. Abschn. 3.1.5.). Dabei ist es wichtig, dass ein Prinzip zu Grunde liegt und dass es dem Leser durch Hinweise nachvollziehbar gemacht wird. Der Ausgangspunkt bei der Beschreibung von Bild 1 und 2 ist dabei die von Schreiber und Leser geteilte Beobachterposition, die einem Panoramablick auf das jeweilige Bild entspricht, wodurch sich eine Frontal- oder Spiegelbildansicht auf die abgebildeten Objekte ergibt. Das kann man als eine Default-Beobachterposition

bezeichnen.

Anhand der Besprechung der folgenden Bildbeschreibung des italienischen Informanten it01, (mit meiner nebenstehenden Übersetzung) wird gezeigt, wie dies im L1-Korpus versprachlicht wurde. Die Beschreibung bezieht sich auf das Bild 1.

it01B1

Nell'immagine in alto a sinistra troviamo una casa con un vialetto, una macchina parcheggiata davanti, a destra del vialetto. Un uomo sta per entrare in casa e una donna si affaccia alla finestra. A destra della casa c'è un grande albero.

Più in basso a destra troviamo altri 2 grandi alberi: in quello che si trova più in alto c'è una famiglia composta da mamma, papà e figlia piccola che passeggiano nel prato.

Più in basso a destra troviamo l'altro albero sotto il quale si trovano 3 amici (2 donne ed un uomo) che fanno un barbecue seduti sul prato.

In alto c'è il cielo con 3 uccelli.

deutsche Übersetzung

Auf dem Bild befindet sich oben links ein Haus mit einem kleinen Weg, davor ein geparktes Auto rechts vom Weg. Ein Mann geht gerade in das Haus und eine Frau zeigt sich am Fenster. Rechts vom Haus ist ein großer Baum.

Weiter unten, rechts im Bild sehen wir zwei große Bäume: bei dem oberen Baum befindet sich eine Familie, die aus Mutter, Vater und kleinem Kind besteht und die auf der Wiese spazieren geht.

Weiter unten sehen wir den anderen Baum, unter dem drei Freunde (zwei Frauen und ein Mann) auf der Wiese sitzend ein Barbecue machen.

Oben im Bild ist der Himmel mit drei Vögeln.

Um das Bild zu beschreiben, teilte it01 den Bildraum in einzelne Teilräume auf. Diese sind in Abb. 14 durch Linien angedeutet. In zwei Dimensionen wird hier ein rechter und linker, sowie ein oberer und unterer Bildraum unterschieden (*in alto a sinistra; in basso a destra*). In anderen Beschreibungen wurden Vordergrund und Hintergrund unterschieden, sodass sich auch Teilräume in der Bildtiefe ergaben. Das ist bei it01B1 nicht der Fall. Deswegen ist diese Dimension hier gestrichelt dargestellt. In diesen Bildteilräumen werden räumliche Konstellationen verortet, die in Abb. 14 durch von (1) bis (4) nummerierte Ellipsen veranschaulicht sind.

Die Reihenfolge der Verortung geht in der Beschreibung it01B1 von oben links (1) über unten rechts (3) nach oben (4). Das Beschreibungsprinzip kann also angegeben werden mit *von links nach rechts und von oben nach unten*. Immer dann, wenn auf diesem Beschreibungsweg fortgeschritten wird, ist dies durch eine Lokalisierung der zu beschreibenden Konstellation in Bezug auf das Bild angegeben.

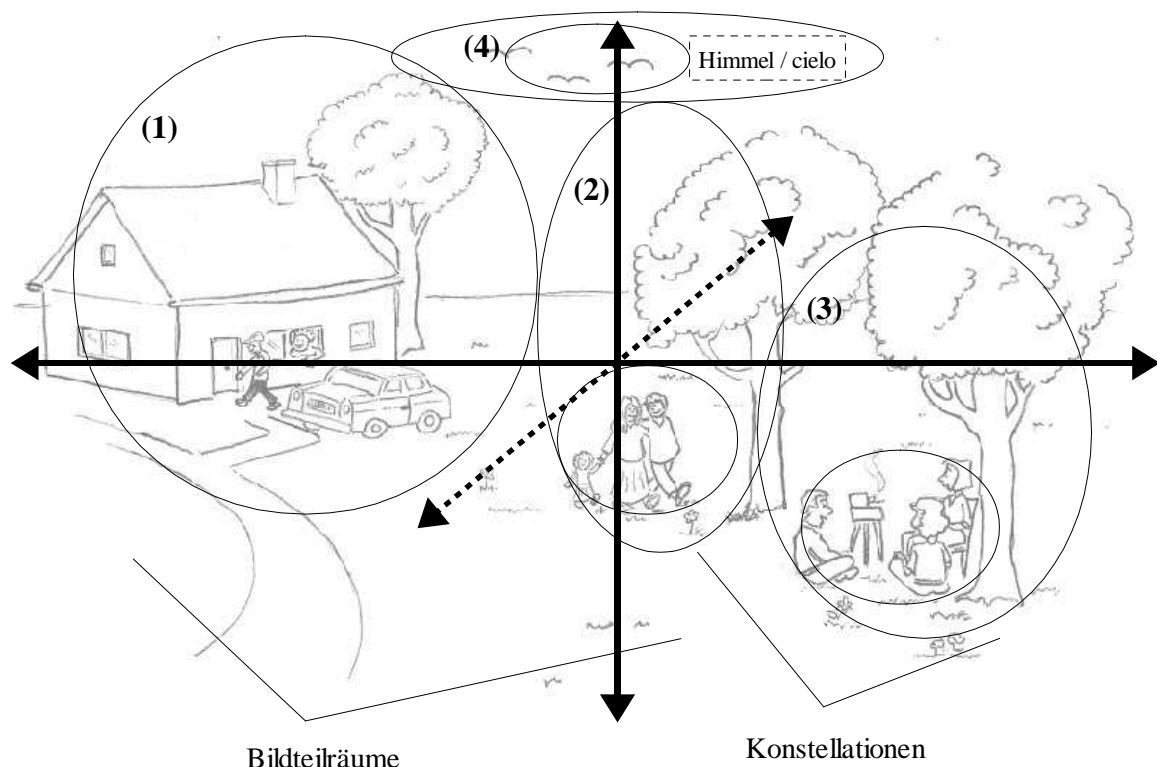


Abbildung 14: Beispiel für bildbezogenes Beschreibungsprinzip

Um die Konstellation (1) zu beschreiben, wurde das Haus als Hauptbezugsobjekt ausgewählt und mit zwei Adverbien im oberen linken Bildraum verortet (*in alto, a sinistra*). D.h. der Ort des Hauses wurde in Bezug auf das Bild mit zwei räumlichen Relationen beschrieben. Ähnlich wurden die Hauptbezugsobjekte für die Konstellation (2) und (3), nämlich die beiden Bäume, wieder durch zwei Adverbien im Bildraum unten rechts verortet (*in basso, a destra*). Zudem wurden die beiden Bäume zueinander noch einmal räumlich relationiert. Der Baum, der als Bezugsobjekt für die Personengruppe *Familie* ausgewählt wurde, ist relativ zum anderen Baum mit dem Adverb weiter oben (*più in alto*) lokalisiert und umgekehrt der andere Baum relativ zum ersten mit weiter unten rechts (*più in basso, a destra*). Zudem kommt die ungewöhnliche Lokalisierung des Himmels im oberen Bildbereich (*in alto c'è il cielo*), um danach den Ort der drei Vögel mit dem räumlich unterbestimmten Relationsausdruck *mit* anzugeben. Wenn man Beschreibungen mit der Präposition *mit* als Gegenstandsbeschreibungen auffasst (Herskovits 1986), erscheinen die Vögel gewissermaßen als räumliche Eigenschaft oder als

Bestandteil des Himmels. Der Eindruck, dass it01 eher das Bild und weniger den dargestellten dreidimensionalen Raum beschrieben hat, bestätigt sich auch durch die zweidimensionale Gliederung in die Bildteilräume sowie durch die Lokalisierung des Himmels, der gar nicht lokalisiert werden muss. Denn sobald der Leser im Verlauf der Bildbeschreibung erfahren hat, dass es sich um eine offene Landschaft handelt, ist der Ort des Himmels durch semantische Kontiguität inferierbar.

Mit Blick auf die Untersuchung des Könnens in dieser Arbeit sind diese Beobachtungen nicht Gegenstand der Bewertung. Weder muttersprachliche noch fremdsprachliche Bildbeschreibungen sind ideal. Es geht hier um das Lenken des Betrachterblickes, das in it01B1 durch insgesamt acht situiert beschriebene räumliche Relationen ausgedrückt wurde. Das Bildbeschreibungsprinzip wurde damit erstens während der Beschreibung durchgehalten und zweitens dem Leser explizit gemacht.

Dass nicht mit Konstellation (4) begonnen wurde - sie liegt ja eigentlich im oberen Bildraum - sondern mit ihr endet, lässt sich mit der Relevanz der beinhalteten Objekte für die gesamte Konstellation der Bildgegenstände erklären. Die drei Vögel fliegen sozusagen über die zuvor beschriebene Szene hinweg. Sie sind für die Konstellation der Szene nicht maßgeblich und wirken im Sinne von Werlich (1975) als Abschluss der deskriptiven Sequenz, die mit *nell'immagine (auf dem Bild)* begonnen wurde. Mit diesen Anfangs- und Endsignalen entspricht die Beschreibungssequenz nach Werlich (1975) den Eigenschaften des deskriptiven Texttyps. Augst et al. (2007) sprechen hier von *textlicher Rahmung*.

Beschreibungsprinzip	- von links nach rechts und von oben nach unten
Beginn mit Gesamtkonstellation	
Kontinuität	x
explizit	x

Tabelle 15: Daten zum Beschreibungsprinzip in it01B1

In Tab. 15 bezieht sich *Kontinuität* auf das Kriterium des Durchhaltens eines Beschreibungsprinzips und *explizit* darauf, dass wie oben beschrieben beim Fortschreiten im Beschreibungsprinzip explizit formuliert wird, dass sich die nächste Raumbeschreibung auf eine andere Konstellation bezieht. Das *x* zeigt an, dass diese Aspekte jeweils in der Beschreibung vorhanden sind.

Anders als it01B1 beginnen einige Schreiber im L1-Korpus ihren Text mit einer Kurzbeschreibung der abgebildeten Szene insgesamt. Das ist in Tab. 15 mit *Beginn mit*

Gesamtkonstellation bezeichnet. Hier gibt es die Variante, das Bild in seiner subjektiv empfundenen Atmosphäre zu beschreiben. Das wurde schon im vorangegangenen Abschnitt angesprochen, als es um Strategien zur Ortsbeschreibung der Wiese ging. Dazu als Beispiele folgende Beschreibungsanfänge:

- (1) Auf dem Bild ist eine Szene dargestellt, die Menschen auf einer Wiese in der Nähe eines Einfamilienhauses zeigt ... (dt12B1)
- (2) La "See pension" si trova immersa nella tranquillità della campagna ... (it05B2)

(1) entspricht der Beschreibung einer Gesamtkonstellation, die für den Schreiber jeweils subjektiv relevante raumgliedernde Objekte hervorhebt. Der Leser erhält darüber hinaus Informationen darüber, um welche Art von Objektkonstellation es in der nachfolgenden Beschreibung geht, hier die Beschreibung einer Landschaft. (2) ist hingegen eine Beschreibung der Atmosphäre, die ähnlich wie die Beschreibung einer Gesamtkonstellation einen ersten Überblick gibt, aber dies in Hinsicht darauf, wie die Gesamtkonstellation durch zeichnerische Ästhetik auf einen Betrachter wirken kann. Die dazu gebrauchten Ausdrücke *tranquillità della campagna* (Gemütlichkeit des Landlebens) referieren im Kontext der beiden Bilder aber nicht räumlich. Man kann solchen Beschreibungsanfängen entnehmen, dass es sich um eine Landschaftsbeschreibung handelt, wodurch typische Landschaftsobjekte antizipiert werden. Im Fall von Wiese kann das dazu führen, dass ihr Ort nicht beschrieben werden muss, weil man versteht, dass sie den Flächengrund bildet (semantische Motivierung, s. Abschn. 4.3.1.) Da die entsprechenden Kohärenz konstituierenden Ausdrücke aber nicht räumlich referieren, wird ein solches atmosphärebezogenes Beschreibungsprinzip hier nicht als räumliches Beschreibungsprinzip berücksichtigt. Es sei aber angemerkt, dass die Beschreibung der Atmosphäre den Eigenschaften der Textsorte *Beschreibung* nicht widerspricht. Im Gegenteil kann eine Bildbeschreibung dadurch an Anschaulichkeit gewinnen und somit möglicherweise zu einem leichteren Verständnis der Raumbeschreibung beitragen. Die Beschreibung von it01B1 weist aber weder eine atmosphärische Beschreibung noch den Beginn mit einer Gesamtkonstellation auf, weswegen in Tab. 15 dort kein *x* vermerkt wurde.

Alle Schreiber des L1-Korpus haben Bild 1 in mindestens zwei Bildteilräume aufgeteilt, z.B. Vordergrund/ Hintergrund. Viele haben Bild 1 in vier Teilräume gegliedert, z.B. rechts/ links und Vordergrund/ Hintergrund.

Bild 2 wurde hingegen von den meisten Schreibern nicht in Bezug auf die Bilddi-

mension in Teilräume gegliedert. Die Teilräume ergaben sich in Bezug auf ein oder mehrere ausgewählte Bezugsobjekte. Die abgebildete Szene wurde in diesen Fällen als eine einzige Raumkonstellation mit mindestens dem Haus (der "See Pension") als Hauptbezugsobjekt beschrieben. Weitere Hauptbezugsobjekte waren hier die Straße und der See. Wenn der deiktische Nullpunkt des Systems der vertikalen, sagittalen und lateralen Achse (Absch. 3.2.2.) in den Eigenort eines Bezugsobjektes gelegt wird, in Abb. 15 ist es der Eigenort des Hauses, dann lassen sich über die Halbachsen andere Objekte lokalisieren, die wiederum als Hauptbezugsobjekte für weitere Lokalisierungen fungieren können.

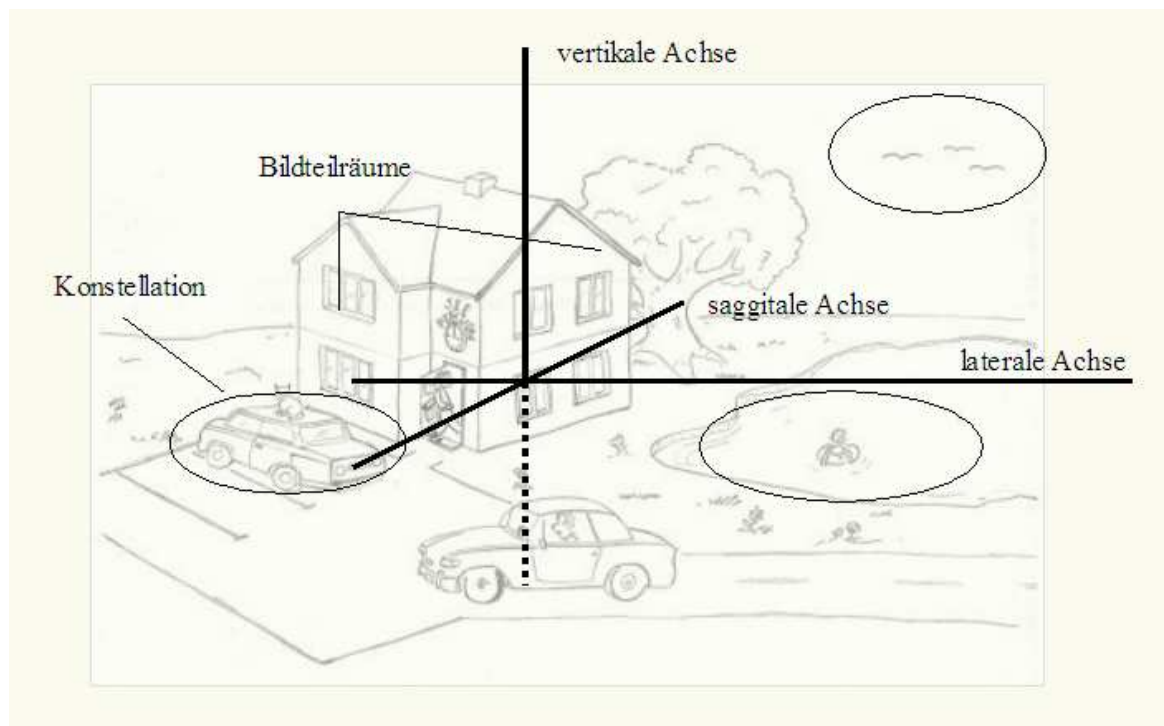


Abbildung 15: Beispiel für objektbezogenes Beschreibungsprinzip

Die Betrachterposition ist in Abb. 15 frontal oder spiegelbildlich zur Position des Hauses. So entstehen wie in Abschnitt 3.2.1. erläutert zwei Lokalisierungsperspektiven: eine deiktische (vom Betrachter aus gesehen) und eine intrinsische (von der inhärenten Orientierung des Bezugsobjektes gesehen). Eine inhärente Vorderseite des Hauses kann z.B. die Eingangsseite sein. Dann liegt die sagittale Achse wie in Abb. 15 eingezeichnet. Die Festlegung der sagittalen und lateralen Achse ist durch die Querstellung des Hauses im Bild offen gelassen. D.h. man kann die Achsen des Achsensystems in Abb. 15 um 90° um die vertikale Achse drehen. Somit kann die Ortsbeschreibung *vor dem Haus* je nach Achsenlage geeignet für die Lokalisierung entweder des Sees oder des Parkplatzes sein.

Allerdings wurde nicht gesagt, dass sich ein Objekt unterhalb des Hauses befindet. Die untere Halbachse der Vertikalen wurde nicht verwendet. Sie ist in Abb. 15 gestrichelt dargestellt.

Der Unterschied zum Beschreibungsprinzip, wie es weiter oben erläutert wurde, besteht darin, dass Bildteilräume nicht in Bezug auf die Bilddimensionen, sondern in Bezug auf ein geeignetes Objekt entstehen. Ersteres nimmt also das Bild als Hauptbezugsobjekt, um Bildteilräume zu bestimmen und letzteres nimmt dazu ein abgebildetes Objekt. Innerhalb der so geschaffenen Bildteilräume befinden sich einzelne Konstellationen, die in Abb. 15 wieder durch Ellipsen dargestellt sind.

Wenn die Bildbeschreibung auf einer Verschiebung des Achsensystems auf ein abgebildetes Objekt (hier z.B. *Haus*) basiert, sollte dies dem Leser durch einen Hinweis explizit gemacht werden. Ein solcher Hinweis besteht mindestens aus einer Formulierung des Startpunktes des Bildbeschreibungsprinzips. In den Raumbeschreibungen, die in Augst et al. (2007) untersucht wurden, bestand der Startpunkt des Beschreibungsprinzips in der Erwähnung der Zimmertür, von der aus wie ein imaginärer Rundgang durch das Zimmer, die Objekte in eine räumliche Ordnung gebracht wurden, was durch Adverbien wie *dann* oder *danach* explizit gemacht wurde.

Der Hinweis auf den Startpunkt des Beschreibungsprinzips, den die Informanten im L1-Korpus versprachlichten, besteht aus der Information, dass es sich um eine zu beschreibende Konstellation von Objekten um ein anderes Objekt herum handelt, in Bild 2 z.B. die "See Pension". Sehen wir uns dazu einige Beispiele aus dem L1-Korpus an.

- (3) Auf dem Bild sieht man eine Pension mit dem Namen "See Pension". Vor der Pension ist auch tatsächlich ein kleiner See ... (dt14B2)
- (4) Mi trovo di fronte alle "SEE PENSION" ... (it06B2)
- (5) Quasi al centro dell'immagine c'è un edificio ... (it07B2)

Zunächst ist festzuhalten, dass in allen Beispielen die Beobachterposition implizit mit der Erwähnung des Bildes (*immagine*) in (3) oder explizit wie in (4) mit der Beschreibung der Spiegelbild- bzw. Frontalposition oder in (5) mit der Lokalisierung der Position im Zentrum des Bildes versprachlicht wurde. Zudem wurde immer das Bild erwähnt. Diese beiden Aspekte zusammen machen den Startpunkt aus. Von da an werden oft die Objekte auf dem Bild von links nach rechts oder umgekehrt beschrieben. Im L1-Korpus finden sich viele Varianten des Beschreibungsprinzips. In Tab. 16 sind die Analysedaten

aller Texte des L1-Korpus nach Beschreibungsprinzip (Prinzip), seiner Variante Beginn mit Gesamtkonstellation (Gk) sowie den Aspekten Kontinuität (des Prinzips) und den explizit gemachten Hinweisen auf das Prinzip gelistet.

	italienisches Korpus								deutsches Korpus							
	Bild 1				Bild 2				Bild 1				Bild 2			
Informant	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
Prinzip	a (b)	b(b)	c (b)	d(b)	d (a)	e (o)	f(o)	g(o)	e (b)	d (b)	e (b)	d (b)	d (b)	h (o)	e (o)	f(ob)
Beginn Gk					x			x				x		x		
Kontinuität	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
explizit	x	x	x		x		x		x	x	x	x	x	x		x
Rahmung	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tabelle 16: Daten zu Beschreibungsprinzipien im muttersprachlichen Korpus

- (b) - bildbezogenes Beschreibungsprinzip in Bezug auf Teilräume der Bilddimensionen
- (o) - objektbezogenes Beschreibungsprinzip in Bezug auf Teilräume der Halbachsen
- (a) - absolute Orientierung anhand der Himmelsrichtungen
- a - von links nach rechts und von oben nach unten
- b - von links nach rechts und vom Vordergrund zum Hintergrund
- c - vom Vordergrund zum Hintergrund
- d - von links nach rechts und vom Hintergrund zum Vordergrund
- e - von rechts nach links und vom Vordergrund zum Hintergrund
- f - vom Vordergrund zum Hintergrund und von Detail- zu Umgebungsbeschreibung
- g - von rechts nach links und von Umgebungsbeschreibung zu Detailbeschreibung
- h - von Umgebungsbeschreibung zu Detailbeschreibung und von sagittaler Achse zu lateraler

Legende zu Tabelle 16

Das x in Tab. 16 zeigt an, dass ein Kriterium erfüllt ist. Die kleinen Buchstaben von a bis h stehen dort für Bildbeschreibungsprinzipien, die in der unten stehenden Legende aufgeschlüsselt sind. Die eingeklammerten Abkürzungen (b) und (o) stehen für die oben beschriebenen Möglichkeiten, Bildteilräume zu bestimmen, indem entweder das Bild (b) oder ein oder mehrere Objekte (o) als Hauptbezugsobjekt fungieren.

Eine Ausnahme stellt hier Informant 05 im italienischen Korpus (Bild 2) dar. In it05B2 sind die abgebildeten Objekte im Westen und Osten in absoluter Orientierung lokalisiert. Ohne zu wissen, wie die Blickrichtung des Informanten selbst im Moment des Beschreibens war, kann man Westen und Osten nur im Sinne einer Orientierung wie auf einer Landkarte interpretieren, die einem Betrachter in der Regel mit Norden in der oberen Halbachse der Vertikalen (mental) präsent ist (vgl. Klein 1991). In diesem Sinn sind Norden und Süden an der vertikalen und darüber definiert Westen und Osten an der lateralen Achse des Bildes orientiert. Dies ist der einzige Beleg für eine absolute

Orientierung in beiden Korpora.

Wir sehen darüber hinaus in der zweiten Zeile der Tab. 16 in Bezug auf das Beschreibungsprinzip eine große Vielfalt von Varianten, die sich abgesehen von dem eben besprochenen Ausnahmefall in bildbezogene (b) und objektbezogene (o) Teilraumaussgrenzung gruppieren. Oft wird das Bild 2 nach einer objektbezogenen Teilraumaussgrenzung beschrieben. Dies muss aber nicht sein, wie Informant 13 im deutschen Korpus zeigt. Umgekehrt wurden in Bild 1 im L1-Korpus Bildteilräume immer bildbezogen bestimmt. Wichtig für die Beurteilung der Beschreibungen im Probandenkorpus ist, dass ein Prinzip vorliegt, dass es kontinuierlich durchgehalten wurde und dass es dem Leser explizit gemacht wurde.

Die expliziten Hinweise auf das Bildbeschreibungsprinzip sind nach meiner Analyse im L1-Korpus nicht immer gegeben. Dies betrifft it04, it06, it08 und dt15. Sehen wir dazu folgende Beispiele. Der Informant it04, von dem schon zuvor die Rede war, schreibt in (6), nachdem er die linke Seite des Bildes 1 beschrieben hatte:

- (6) Il resto dell'immagine si svolge nella natura, tra 3 alberi e fiori. (it04B1)
(Der Rest des Bildes spielt sich in der Natur zwischen drei Bäumen und Blumen ab.)
- (7) Sul retro della pensione si erge un albero secolare, folto e robusto. Accanto un bel laghetto nel quale, in questo momento, fa il bagno un uomo con il salvagente. (it06B2)
(Hinter der Pension erhebt sich ein urwüchsiger und robuster Baum. Daneben ein schöner See, in dem gerade ein Mann mit einem Schwimmreifen badet.)

Damit weist it04 zwar auf einen Wechsel des Bildteilraumes hin, aber sagt nicht, wo der nächste Teilraum sich relativ zum Bild oder zu zuvor erwähnten Objekten befindet. Es wird also gesagt, dass sich der Leserblick wenden soll, aber nicht wohin. Das Beschreibungsprinzip wurde zwar durchgehalten, aber nicht immer explizit gemacht. Deshalb ist oben in Tab. 16 in der Zeile, die mit *explizit* bezeichnet ist, bei it04 kein Zeichen vermerkt. Anders ist es in (7). Der unterstrichene Relationsausdruck *accanto* (daneben) bezieht sich anaphorisch entweder auf den zuvor erwähnten Baum oder das Haus. In beiden Fällen wird mit *accanto* eine hinsichtlich der lateralen Halbachse des Bezugsobjektes räumlich unterbestimmte Lokalisierung formuliert. Die Unterbestimmtheit gilt hier anders als in Absch. 3.2.1. nicht für die ausgedrückte Relation an sich, sondern bezieht sich auf die rechte und linke Halbachse der Lateralen. Durch die diese Unterbestimmtheit entsteht eine ähnliche nicht-orientierte Situation wie im oberen

Beispiel. Würden wir uns zusammen mit it06 aus Beispiel (7) tatsächlich in einer offenen Landschaft befinden, so würde it06 um den See mit *accanto* zu lokalisieren möglicherweise eine Geste (zusammen mit einem Ausdruck wie *lì* (dort)) hinzusetzen. Deswegen wurde in Tab. 16 auch hier kein Vermerk gemacht.

In Tab. 17 sind als Beispiel die Relationsausdrücke vermerkt, die zur Blickführung der Bildbeschreibungen der deutschen Gruppe im L1-Korpus beitragen.⁹⁶

Bild 1			Bild 2			
LO	REL	BO	LO	REL	BO	
Weg führt Blick	auf der linken Seite in den Hintergrund	Bild	Baum	im Hintergrund	Bild	
Weg	auf der linken Seite	Bild	Baum	hinter	Haus	2
Ende von Weg	im hinteren Bereich	Bild	Haus	links vor	Baum Baum	
Haus	dritte Ebene	Bild	See	rechts vor	Baum Baum	
Baum 2,3	im vorderen Bereich	Bild	See	daneben	Baum	2
Baum 2,3	im Vordergrund auf der rechten Seite	Bild	See	rechts von oberhalb	Haus Straße	
Baum 2	hinterer (Adj) mittlerer (Adj.)	Baum 3	See	vor	Haus	
Baum 3	rechter (Adj) vorderer (Adj)	Baum 2	rechte Seite von See	über - hinaus (WP)	Bildrand	
Baum 2	linker (Adj)	Baum 3	Parkplatz	neben	Haus	
Baum 3	rechter (Adj)	Baum 2	Parkplatz	im Vordergrund	Bild	
Perspektive	von rechts (AP) im Vordergrund nach links (ZP) im Hintergrund	Bild	Parkplatz	links neben	Haus	
Person 6-8	vordere Ebene	Bild	Beginn der Straße	rechts außerhalb	Bild Bild	
Person 6-8	weiter vorne rechts	Bild	Straße	von (AP) zu (ZP)	Parkplatz rechter Bildrand	
Person 3-5	auf Diagonale in Richtung (ZP) Vordergrund	Bild Bild	Straße	(parallel) zu (WP)	Horizontlinie	
Person 3-5	in der Mitte	Bild	Straße	im Vordergrund	Bild	
			Straße	zu (ZP)	Haus	
			Haus	in der Mitte	Bild	
total		24				24
REL pro Informant		6				6

Tabelle 17: Raumrelationen zur Blickführung in den deutschen Bildbeschreibungen im L1-Korpus

Jede in Tab. 17 aufgeführte Relation trägt zur Beschreibung des Ortes eines Hauptbezugsobjektes bei. Auf der linken Seite sind entsprechende Relationen aus Beschreibungen des Bildes 1, auf der rechten Seite des Bildes 2 eingetragen. LO im Zeilenkopf steht dabei für lokalisiertes Objekt und BO für Bezugsobjekt, REL für räumlich relationierender

⁹⁶ Die Analysedaten des L1-Korpus befinden sich im Anhang, Absch. 8.1.3.

Ausdruck. Die Zahlen in der jeweils rechten Spalte geben die im Korpus gefunden Anzahl der gemeinten Relation an. Wo keine Zahl steht wurde für diese Relation nur ein Beleg gefunden. Vergleicht man die Spalten, in denen die BOs abgetragen sind, so stellt man fest, dass in Bild 1 Hauptbezugsobjekte hauptsächlich relativ zum Bild lokalisiert wurden. Sehen wir uns dazu ein Beispiel an. Der entsprechende Eintrag findet sich in Tab. 17 bei Bild 2 in der obersten Zeile und in der vierten Zeile.

- (8) Im Hintergrund des Bildes befindet sich ein Baum. Links vor dem Baum ist ein Haus zu sehen, rechts vor dem Baum ein Teich ... (dt13B2)

In (8) wurde zunächst der Baum in Bild 2 im Hintergrund lokalisiert. Er bildet das Hauptbezugsobjekt für zwei weitere Hauptbezugsobjekte, nämlich das Haus, das mit zwei Relationsausdrücken (*links*, *vor*) relativ zum Baum lokalisiert wurde und der See, der wiederum mit zwei REL-Ausdrücken (*rechts*, *vor*) relativ zum Baum lokalisiert wurde.

Insgesamt wurden von den deutschen Informanten für Bild 1 und 2 jeweils 24 räumlich relationale Ausdrücke verwendet, die zur Blickführung des Lesers beitragen. Pro Informant liegt dann der Durchschnitt bei 6 pro Informant. Im italienischen Korpus hingegen verwendeten die Informanten zur Beschreibung von Bild 1 19 relationale Ausdrücke, die zur Blickführung beitragen und zur Beschreibung von Bild 2 16. In Tab. 18 sind die Durchschnittswerte der Blickführung, die aus den Daten der Analyse des Bildbeschreibungsprinzips und der Zählung der zur Blickführung beitragenden situiert beschriebenen Raumrelationen aufgeführt.

	italienische Informanten		deutsche Informanten	
Daten zur Blickführung	Bild 1	Bild 2	Bild 1	Bild 2
Beschreibungsprinzip (Durchschnittswert)	3,5	4	4,25	4,25
Blickführung (absoluter Wert)	19	16	24	24
Blickführung (Durchschnittswert)	4,75	4	6	6

Tabelle 18: Daten zur Blickführung im L1-Korpus (Durchschnittswerte pro Informant)

Wie die Zahlen in den unteren beiden Zeilen der Tab. 18 zustande gekommen sind, wurde oben erklärt. Die Durchschnittswerte zum Beschreibungsprinzip (oberste Zeile) errechneten sich folgendermaßen. Es wurden weiter oben in Tab. 16 pro Bild alle Einträge, d.h. alle x-Vermerke sowie die Kürzel zum Beschreibungsprinzip, gezählt und durch die Anzahl der Informanten, die jeweils Bild 1 und 2 beschrieben haben, dividiert.

(Es waren jeweils vier Informanten.) Da der so entstandene Durchschnittswert alle in Tab. 16 unterschiedenen Aspekte berücksichtigt, lässt er sich nur im Zusammenhang mit den zu Grunde liegenden Daten interpretieren. Er gibt an, wie gut ein Beschreibungsprinzip in einer Beschreibung etabliert ist. Das Maß dafür war die Adressatenorientiertheit, indem jeder unterschiedene Aspekt hinsichtlich der räumlichen Orientierung eines Lesers analysiert wurde.

Die Durchschnittswerte der verwendeten Relationen zur Blickführung sind hier konkreter. Nach Tab. 18 verwendet ein italienischer Informant zur Beschreibung von Bild 1 durchschnittlich 4,75 räumlich relationale Ausdrücke, die zur Blickführung beitragen. In der deutschen Sprachgruppe sind es durchschnittlich sechs.

Aus den Durchschnittswerten lässt sich schließen, dass in den deutschen Beschreibungen (im Durchschnitt) ein Bildbeschreibungsprinzip adressatenorientierter etabliert ist. Das bedeutet, dass die beschriebenen Raumrelationen in den deutschen Beschreibungen einen Leser - hinsichtlich des Kriteriums Blickführung - etwas besser orientieren als diejenigen in den italienischen Beschreibungen. Der Grund dafür kann im Schreibalter (Absch. 3.1.2.) der Informanten gesucht werden. Die deutschen Informanten waren Masterstudierende, die italienischen Studierende eines Studienganges, der einem Bachelor ähnlich ist (Laurea Triennale). Es ist anzunehmen, dass die Masterstudierenden bis zum Zeitpunkt der Bildbeschreibung mehr Schreiberfahrung sammeln konnten als die italienischen. Beide Sprachgruppen erfüllen voll die Kriterien, die in der Studie von Augst et al. (2007) der Stufe vier entsprechen (Abschn. 3.1.6.).

Relativ zu den unter dem Kriterium der Blickführung lokalisierten Hauptbezugobjekte werden nun die um sie liegenden Objekte lokalisiert. Ich spreche davon, dass das Hauptbezugobjekt eine Objektkonstellation etabliert, die binnendifferenziert wird, indem nun die Orte dieser Objekte relativ zum Hauptbezugobjekt beschrieben werden.

4.3.3. Binnendifferenzierung

Die räumlichen Relationen, die zur Binnendifferenzierung beitragen, lassen sich in drei Kategorien unterteilen.

1. Beschreibung eines Ortes von einem einzelne Referenten
2. Beschreibung eines Ortes, den mehrere Referenten teilen

3. räumlich unterbestimmte Relationsbeschreibung zwischen zwei Referenten

Diese drei Kategorien ergeben sich wiederum aus dem Kriterium der räumlichen Orientierung eines Lesers. Danach ist ein Leser räumlich orientiert, wenn er den Ort des abgebildeten Objektes erfährt, von dem gerade die Rede ist. Es ist dann zu erwarten, dass ein Leser räumlich besser orientiert wird, wenn Raumrelationen zwischen Referenten situiert beschrieben sind. Beschriebene Relationen, die sich dem dritten Kriterium, der räumlich unterbestimmt beschriebenen Relationen - im Sinne des Modells von Blühdorn (2010) (Abschn. 3.2.1.) - zuordnen lassen, sind also diejenigen, von welchen zu erwarten ist, dass sie einen Leser am wenigsten orientieren. Die ersten beiden Kriterien ergeben sich aus der Überlegung, dass, wenn mehrere Referenten an einem Ort lokalisiert werden, ohne die so entstandene Konstellation im Sinne einer Binnendifferenzierung räumlich näher zu beschreiben, ein Leser die Orte der einzelnen gemeinten Referenten wahrscheinlich nicht inferieren kann. Insofern sind die Ortsbeschreibung einzelner Referenten unter dem ersten Kriterium, diejenigen, die einen Leser am besten orientieren. Sehen wir uns als Beispiel Daten zum zweiten und dritten Kriterium aus der deutschen Sprachgruppe im L1-Korpus an (Tab. 19).

Bild 1			Bild 2		
LO	REL	BO	LO	REL	BO
3 Vögel	an	Himmel	3 Vögel	an	Himmel
Personen 3-8	auf	Wiese	Haus, See,	auf	Wiese
	in der Nähe von	Haus	Parkplatz		
Personen 3-5 u	in der Nähe von	je Baum 2,3	Wiese	umgeben	Haus, Parkplatz,
6-8					Straße, See
Personen 6-8	an	Baum 3	Blumen	auf	Wiese
Personen 6-8	um - herum	Grill			
Person 6-8	unter	Baum 3			
Person 6-8	um	Grill			
Person 6-8	unter	Baum 3			
Person 6	auf	Stuhl			
Person 3-5	zu (ZP)	Baum 2			
Person 3-5	durch (WP)	Park/ Wiese			
Person 3-5	vorbei (WP)	Baum 2			
Person 3-5	unter	Baum 2			
Blumen	auf	Wiese			
total		19			4
REL pro Informant		4,75			1

Tabelle 19: Deutsche Sprachgruppe - Ortsbeschreibung von Konstellationen (Durchschnittswerte)

Es fällt sofort ins Auge, dass zur Beschreibung von Bild 1 mehr Orte beschrieben wurden,

die sich auf mehrere Referenten, also auf eine Konstellation beziehen, als für Bild 2, was erneut ein Hinweis darauf ist, dass Bild 1 anders beschrieben wurde als Bild 2. Die Referenten, für die als Konstellation ein Ort beschrieben wurde, sind fast immer die Figuren, die die Grillgruppe auf Bild 1 bilden und die Familiengruppe, die in der Mitte des Bildes spazieren geht.

Viele von diesen Konstellationen wurden in den Bildbeschreibungen der deutschen Sprachgruppe aber binnendifferenziert. D.h. von den die jeweilige Konstellation ausmachenden Referenten wurden Orte beschrieben. Sehen wir dazu folgende Beispiele.

- (1) Auf dem Bild ist eine Szene dargestellt, die Menschen auf einer Wiese in der Nähe eines Einfamilienhauses zeigt. (dt12B1)
- (2) Am rechten Baum sitzt eine Gruppe von 3 Menschen um einen Grill herum. Eine Familie, bestehend aus Mutter, Vater und Kleinkind, läuft auf den linken Baum zu. (dt09B1)

(1) korrespondiert mit dem Eintrag für Bild 1 in Zeile zwei der Tab. 19. Es ist der Beginn der Bildbeschreibung von dt12. Im weiteren Verlauf der Bildbeschreibung werden die hier zusammen lokalisierten Referenten lokalisiert. D.h. diese Konstellation wurde später binnendifferenziert. (1) entspricht einer Beschreibung, die in Abschnitt 4.3.2. in Tab. 16 beim Aspekt *Beginn mit Gesamtkonstellation* beim Informanten dt12 vermerkt wurde. (2) korrespondiert mit dem Eintrag für Bild 1 in Zeile fünf der Tabelle 19. Diese Konstellation wurde im weiteren Verlauf nicht binnendifferenziert. Die Lokalisierung mit der Präposition *um* beschreibt die Personen 6-8 aber als geschlossene Schlaufe um den Referenten *Grill*. Insofern bekommt ein Leser Hinweise darauf, wie er sich die Konstellation räumlich binnendifferenziert vorstellen soll.

Beispiel (1) zeigt, dass Ortsbeschreibungen für Objektkonstellationen oft nicht undifferenziert bleiben. Die Anzahl der Einträge unter dem ersten Kriterium (s. weiter oben) - der Ortsbeschreibung für einen einzelnen Referenten steigt dann dementsprechend an. Beispiel (2) zeigt, dass eine Ortsbeschreibung für eine Konstellation auch weitere Rauminformationen zur Binnendifferenzierung der Konstellation beinhalten kann. Im Probandenkörper fanden sich aber keine Belege, die wie (2) solche Informationen beitrugen. Es gab auch keine Belege im Probandenkörper, die wie (1) den Beginn mit einer Gesamtkonstellation als Lokalisierung formulierten. (Wenn es im Probandenkörper dazu kam, waren es lediglich Aufzählungen von Referenten.)

In der folgenden Tabelle 20 finden sich die Daten zur deutschen Sprachgruppe im L1-Korpus hinsichtlich des dritten Kriteriums (s. oben) an - die räumlich unterbestimmten Relationen zwischen Referenten.

Bild 1				Bild 2			
BO	REL	LO		BO	REL	LO	
Person 4,5	mit	Person 3	2	Person 3	mit	Schwimmreifen	2
				Auto 2	mit	Person 2	
				Schmalseite	haben	2 Fenster	
				Parkplatz	haben	3 Stellplätze	
total			2				5
REL pro Informant			0,5				1,25

Tabelle 20: Deutsche Sprachgruppe - räumlich unterbestimmte Relationsbeschreibungen zwischen zwei Referenten

Im Unterschied zu den Tabellen zur Blickführung und zur Binnendifferenzierung, drehen sich hier die Objektrollen um. D.h. jeweils in der Spalte für Bild 1 und 2 wird in der Kopfzeile zuerst das Bezugsobjekt (BO) erwähnt und dann das lokalisierte Objekt (LO). Das liegt daran, dass die meisten unterbestimmt beschriebenen Raumrelationen die Präposition *mit* oder ein Verb, typischerweise *haben*, als REL-Ausdruck aufweisen. Die Daten zum dritten Kriterium zeigen, dass diese Art der Raumbeschreibung quantitativ kaum eine Rolle spielt. Der einzige Eintrag bei Bild 1 entspricht Formulierungen wie *Eltern mit ihrem Kind* oder *Mutter und Vater mit ihrem Kind*.⁹⁷ Die Einträge bei Bild 2 entsprechen Formulierungen wie *ein Kind mit einem Schwimmreifen* oder *die Schmalseite des Hauses hat zwei Fenster* u.ä. Man sieht, dass die hier aufgeführten räumlich unterbestimmten Relationen im Rahmen einer Bildbeschreibung durchaus angemessene Raumbeschreibungen sind. Z.B. ist zu *ein Kind mit Schwimmreifen* die alternative Beschreibung *ein Kind im Schwimmreifen* nicht wesentlich informativer. Hinsichtlich des ersten Beispiels orientiert eine situierte Beschreibung der Relation zwischen den Eltern untereinander, z.B. *Der Mann hat den Arm um die Frau gelegt*, und dem Kind, *Die Mutter nimmt das Kind an die Hand*, einen Leser mehr als die räumlich unterbestimmten Beschreibungen.

In der folgenden Tabelle 21 sind die Durchschnittswerte der Anzahl der räumlichen Relationen, die in den Beschreibungen im L1-Korpus zur Binnendifferenzierung beitragen, aufgeführt.

⁹⁷ Zu den Bezeichnungen der Referenten s. Abschn. 4.3.1.

	italienische Informanten		deutsche Informanten	
	Bild 1	Bild 2	Bild 1	Bild 2
Daten zur Binnendifferenzierung				
Ortsbeschreibung einzelner Referenten	5,75	9,25	6,75	10,25
Ortsbeschreibung einer Konstellation	3,75	1,75	4,75	1,0
räumlich unterbestimmte Beschreibung	1,0	3	0,5	1,25

Tabelle 21: Daten zur Binnendifferenzierung im L1-Korpus (Durchschnittswerte pro Informant)

Im Durchschnitt kommen in den Bildbeschreibungen der deutschen Sprachgruppe je für Bild 1 und 2 eine Relation, die einen Ort für ein einzelnes Objekt sowie für eine Objektkonstellation beschreibt, mehr vor als in der italienischen Sprachgruppe. Hinsichtlich der Ortsbeschreibungen für Konstellationen fallen darunter Relationsbeschreibungen, die am Beginn einer Bildbeschreibung das Bild als eine Gesamtkonstellation vorstellen. Die etwas höhere Anzahl an Ortsbeschreibungen für einzelne Referenten kommt dadurch zustande, dass einige deutsche Schreiber den Ort von Referenten nicht nur einmal, sondern relativ zu verschiedenen Bezugsobjekten mehrfach beschrieben haben. Was die Daten in Tab. 21 erneut zeigen, ist dass Bild 1 und 2 unterschiedlich beschrieben werden. Die in beiden Sprachgruppen höhere Anzahl an Relationen zur Beschreibung von Bild 2 deutet darauf hin, dass dieses Bild mehr Lokalisierungsgelegenheiten bietet.

Insgesamt zeigte die Analyse des L1-Korpus, dass beide Bilder in Teilräume aufgeteilt wurden. Dies wurde durch Lokalisierungen relativ zum Bild (oft für Bild 1) oder relativ zu einem abgebildeten Objekt (oft für Bild 2) realisiert. Bei allen muttersprachlichen Schreibern konnte ein Bildbeschreibungsprinzip ausgemacht werden, das von allen Schreibern während der Bildbeschreibung durchgehalten wurde. In der Regel wurde auch der Wechsel eines Bildteilraumes zu einem anderen durch räumlich situierte Relationsbeschreibungen angezeigt und insofern einem Leser explizit gemacht. Von den Daten zur Blickführung ließ sich schließen, dass die deutschen Bildbeschreibungen einen Leser etwas besser räumlich orientieren als die italienischen. Dies wurde mit einer längeren universitären Schreiberfahrung der deutschen Informanten erklärt. Es konnte bei allen Daten festgestellt werden, dass Bild 1 und Bild 2 unterschiedlich beschrieben wurden.

Im folgenden Kapitel werden die hier hergeleiteten und erläuterten Analysekriterien auf das Probandenkorpus angewandt.

5. Präsentation und Auswertung der Daten des Probandenkörpus

Der zu Grunde gelegte Könnensbegriff beinhaltet die Komponenten Kontrolle und Sprachwissen. In Abschn. 4.3. wurden die Kriterien Blickführung und Binnendifferenzierung der Komponente *Kontrolle* zugeschrieben. Die Komponente *Sprachwissen* wurde bei der Besprechung des L1-Körpus nicht berücksichtigt. Sie betrifft nur die Probanden. Analog zur Reihenfolge bei der Herleitung der Analysekriterien in den vorangegangenen Abschnitten werden in diesem Kapitel zunächst die Probandendaten zum Kriterium Umfang (Abschn. 5.1.), dann zur Blickführung (Abschn. 5.2.) und danach zur Binnendifferenzierung (Abschn. 5.3.) vorgestellt und diskutiert. Die Daten zum Sprachwissen entstanden aus einer Analyse zur Diversität der verwendeten relationalen Ausdrücke und zur Variation des raumbezogenen grammatischen Wissens in Form der Akkusativ- und Kasusmarkierung und werden im Anschluss an die Diskussion zur Binnendifferenzierung vorgestellt und diskutiert (Abschn. 5.4.). Schließlich werden die Ergebnisse und Beobachtungen zusammengeführt und hinsichtlich des Beschreibenkönnens räumlicher Relationen in einer Bildbeschreibung ausgewertet (Abschn. 5.5.). Bei der Diskussion der Analysedaten werden die beiden Probandengruppen 1 und 2, sowie die Beschreibungen der beiden Bilder 1 und 2 von einander getrennt besprochen.

5.1. Umfang

Im Folgenden werden die Umfangsdaten, des Probandenkörpus für beide Gruppen und für beide Bilder einander gegenüber gestellt. Als Maßstab werden dabei die Daten aus dem L1-Körpus genommen, die in Abschn. 4.3.1. erarbeitet wurden. Zunächst werden die Umfangsdaten zu den Beschreibungen von Bild 1 betrachtet. Die folgende Tabelle 22 präsentiert noch einmal Ergebnisse der Umfangsdaten für Bild 1 aus Abschn. 4.3.1. In der Tabelle 23 darunter sind die Daten der Gruppe 1 (Nullanfänger) und der Gruppe 2 (Fortgeschrittene) aus dem Probandenkörpus ebenfalls für Bild 1 eingetragen. Alle Zahlen in den Tabellen sind Durchschnittswerte pro Informant bzw. Proband. T1 entspricht der ersten Beschreibung von Bild 1 im Beobachtungszeitraum, T3 der zweiten und T5 der dritten. (Zwischen diesen lagen jeweils die Beschreibungen von Bild 2.)

L1-Korpus	italienische Informanten	deutsche Informanten
Umfangsdaten (Durchschnitt)	Bild 1	Bild 1
Referenten mit Ortsbeschreibung	18	18,25
Referenten ohne Ortsbeschreibung	1	0
nicht erwähnte Bildobjekte	3,5	2,25
Wortanzahl	105	124

Tabelle 22: L1-Korpus - Umfangsdaten für Bild 1

Bild 1 - Probandenkörper	Gruppe 1			Gruppe 2		
Umfangsdaten (Durchschnitt)	T1	T3	T5	T1	T3	T5
Referenten mit Ortsbeschreibung	10,78	13,17	14	15,46	15,5	14,55
Referenten ohne Ortsbeschreibung	5,89	4	4	4,39	2,9	4,91
nicht erwähnte Bildobjekte	5,67	4	5,29	3,54	2,2	3,27
Wortanzahl	48	60	57	72	67	71

Tabelle 23: Probandenkörper - Bild 1 Umfangsdaten für Gruppe 1 und Gruppe 2

Betrachten wir die Wortanzahl (jeweils unterste Zeile), so lässt sich sagen, dass Gruppe 1 im Vergleich zum L1-Korpus durchschnittlich etwa die Hälfte der Wörter schreibt und Gruppe 2 etwas mehr als die Hälfte. Extreme lagen hier bei 16 Wörtern (Gruppe 1) gegenüber 99 Wörtern (Gruppe 2). In Gruppe 1 werden die Beschreibungen insgesamt etwas länger in Gruppe 2 bleiben sie etwa gleich lang.

Ein deutlicheres Bild ergibt sich bei den Werten zur Anzahl der Referenten mit Ortsbeschreibung (jeweils erste Zeile). In Gruppe 1 gibt es eine deutliche Steigerung der Anzahl, in Gruppe 2 hingegen sinkt die Anzahl leicht. Es gelingt in Gruppe 1 in der Zeit von t1 nach t5, immer mehr Orte für Referenten zu beschreiben. Das spiegelt sich auch wider in der Zeile darunter, in der die Anzahl der Referenten angegeben ist, für die kein Ort beschrieben wurde, die also in den Beschreibungen entweder nur aufgezählt wurden oder als Bezugsobjekt in einer Lokalisierung verwendet, aber selbst nicht lokalisiert wurden. Die Anzahl der Referenten ohne Ortsbeschreibung sinkt in Gruppe 1. Nehmen wir nun noch die Werte aus der dritten Zeile, die die Anzahl der nicht erwähnten Bildobjekte angibt - sie sinkt zunächst in Gruppe 1 und steigt dann wieder an - hinzu, ergibt sich für Gruppe 1 ein erster Eindruck vom Verlauf der Beschreibung von Bild 1 im Intervall t1 nach t5, (ein Zeitraum von etwa neun Monaten).

Es gelingt der Gruppe 1 in T3 nicht nur mehr Bildobjekte in den Bildbeschreibungen zu erwähnen, sondern auch mehr Orte für Referenten zu beschreiben. Nimmt man hier

einen Könnensfortschritt von t1 nach t3 an, dann lassen sich die Daten in T5 von Gruppe 1 als ein Halten dieses Könnensfortschritts interpretieren. Dass in T5 die Anzahl der nicht erwähnten Objekte steigt, könnte auf eine Strategie in Gruppe 1 für das Beschreiben deuten, indem die Objekte weggelassen werden, deren Ort den Probanden schwer fällt zu beschreiben. Es könnte auch auf einen Motivationsabfall deuten. Die Objekte, die nicht erwähnt werden, sind notorisch der Grill, der Stuhl und häufig der Weg und in T1 die Person 1 und 2. (Der Grill und der Stuhl wurden auch im L1-Korpus nicht lokalisiert. s. Abschn. 4.3.1.) Referenten, die von den meisten Lernern in Gruppe 1 lokalisiert werden können, sind das Auto und die beiden Personengruppe Familie und Grillgruppe (Person 3-8) als Konstellation. Das, was die Gruppe 1 in T3 tatsächlich versucht, ist, Orte für die Person 1 und 2 (Bild 1) zu beschreiben. (Dies lässt sich den Umfangsdaten nicht entnehmen, sondern den Daten in Abschn. 5.3.) Eine dieser beiden Figuren geht ins Haus, die andere sieht aus dem Fenster heraus. Dies sind offenbar schwierigere Kontexte als die Ortsbeschreibung von Auto. Es sei ein möglicher Könnensfortschritt bei der Beschreibung von Bild 1 in der Gruppe 1 in T3 festgehalten.

An der Daten oben in Tabelle 23 sieht man, dass sich Gruppe 2 hingegen völlig anders verhält. Im Verlauf t1 nach t5 sinkt die Anzahl der Referenten, für die ein Ort beschrieben wird leicht. Die beiden anderen Werte sinken zunächst und steigen dann wieder auf den Ausgangswert. D.h. in T3 werden mehr Bildobjekte erwähnt als in T1, weniger verbleiben ohne Ortsbeschreibung, aber die Anzahl der Ortsbeschreibungen bleibt konstant. D.h. es kommen mehr Lokalisierungen zustande, aber es werden nicht mehr Referenten lokalisiert beschrieben. Aus den Umfangsdaten lässt sich dazu nicht mehr sagen. Ich komme in Abschn. 5.3. darauf zurück. Es scheint aber einen Könnensfortschritt für Gruppe 2 in T3 zu geben, weil deutlich weniger Referenten ohne Ortsbeschreibung verbleiben. Die Daten in T5 fallen dazu noch unter denen in T1. In T5 werden weniger Referenten lokalisiert als in T1 und es verbleiben mehr Referenten ohne Ortsbeschreibung als in T1. In T5 ist es eindeutig, dass Gruppe 2 weniger Können zeigt als in T1 und T3. Nimmt man nun noch die Tatsache hinzu, dass die Umfangswerte von Gruppe 2 für Bild 1 insgesamt näher an denen des L1-Korpus liegen als die von Gruppe 1, deutet dies in Gruppe 2 auf ein Motivationsproblem hin. Sie können nicht weniger, sondern sie zeigen weniger Können. Von t1 nach t3 könnte aber ein Könnensfortschritt stattgefunden haben.

Betrachten wir nun die Umfangsdaten für die Beschreibung von Bild 2.

L1-Korpus	italienische Informanten	deutsche Informanten
Umfangsdaten (Durchschnitt)	Bild 2	Bild 2
Referenten mit Ortsbeschreibung	16,5	15
Referenten ohne Ortsbeschreibung	2	1
nicht erwähnte Bildobjekte	3,5	3,75
Wortanzahl	127	127

Tabelle 24: L1-Korpus - Umfangsdaten für Bild 2

Bild 2 - Probandenkorpus	Gruppe 1			Gruppe 2		
Umfangsdaten (Durchschnitt)	T2	T4	T6	T2	T4	T6
Referenten mit Ortsbeschreibung	9,57	8,86	8,71	13,55	11,56	11
Referenten ohne Ortsbeschreibung	2,56	2,14	2,14	2,82	2,11	2,91
nicht erwähnte Bildobjekte	5,57	6	5,86	3,1	4	4
Wortanzahl	68	58	50	76	73	73

Tabelle 25: Probandenkorpus - Bild 2 Umfangsdaten für Gruppe 1 und Gruppe 2

Tab. 24 gibt die Daten für das L1-Korpus an und Tab. 25 für das Probandenkorpus für beide Gruppen. Zunächst lässt sich eine Gemeinsamkeit der Probandendaten mit den L1-Daten im Vergleich von Bild 1 und Bild 2 feststellen. In beiden Korpora kommen für Bild 2 insgesamt weniger Referenten vor. Hinsichtlich der Wortanzahl ist es ähnlich wie oben bei Bild 1: die Gruppe 1 schreibt etwas weniger als die Hälfte der Wörter im Vergleich zum L1-Korpus und Gruppe 2 etwas mehr als die Hälfte.

Im Unterschied zur Beschreibung von Bild 1 haben die beiden Probandengruppen bei der Beschreibung von Bild 2 mehr gemeinsam. In beiden Gruppen sinkt die Anzahl der Referenten mit Ortsbeschreibung. (In Gruppe 1 stieg sie für Bild 1 an!) Von t2 nach t6 (ein Zeitraum von etwa acht Monaten) werden hinsichtlich Bild 2 in beiden Gruppen für immer weniger Referenten Orte beschrieben. Gruppe 2 ist Gruppe 1 aber wie bei Bild 1 überlegen. Alle vier Datensätze sind näher an den L1-Werten als die Werten von Gruppe 1. Aber: die Datensätze des Bildes 2 für beide Gruppen sind insgesamt näher an den L1-Datensätzen (oben, Tab. 24) als bei Bild 1. Ohne die Daten aus dem nächsten Abschnitt - der Blickführung - zu berücksichtigen, kann man auf Grund der Nähe zwischen Probandenkorpus und L1-Korpus hinsichtlich der Umfangsdaten schließen, dass es den Probanden insgesamt leichter fiel, Bild 2 zu beschreiben als Bild 1. Das könnte daran liegen, dass Bild 2 - wie weiter oben schon einmal festgestellt - mehr Lokalisierungsmöglichkeiten bietet.

Nach einem für beide Gruppen guten Start mit T2, stellt sich danach ebenfalls für beide - aus der Perspektive der Umfangsdaten - offenbar ein Stillstand ein, der aber unter der Qualität von T2 liegt. Die Anzahl der Referenten, deren Orte nicht beschrieben werden, die aber erwähnt werden, bleibt in beiden Gruppen von T2 bis T6 konstant. Wenn nun - wie die Daten in Tab. 25 zeigen - in beiden Gruppen weniger Referenten lokalisiert werden und gleichzeitig - in Zeile 3 in Tab. 25 - mehr Referenten nicht erwähnt werden, heißt das, dass die Beschreibungen im Durchschnitt im Lokalisierungsumfang schrumpfen. So lässt sich auch die in beiden Gruppen leicht zurückgehende Wortanzahl erklären - in Gruppe 1 etwas stärker. Es werden einfach Referenten nicht erwähnt und deshalb wird weniger lokalisiert und weniger geschrieben. Und das bleibt von t4 bis t6. Gruppe 1 allerdings tendiert im Vergleich mit Gruppe 2 deutlich mehr dazu, Bildobjekte nicht zu erwähnen. Sehen wir uns in Tab. 26 an, welche Objekte dies sind, um daraus einen Eindruck zu bekommen, welche räumlichen Kontexte Gruppe 1 möglicherweise Schwierigkeiten bei der Versprachlichung bereiten.

Bild 2 - Probandenkörper	Gruppe 1		
nicht erwähnte Bildobjekte	T2 (7 Probanden)	T4 (7 Probanden)	T6 (7 Probanden)
Person 3	2	0	0
Baum	1	1	3
Schwimmreifen	2	2	2
Wiese	2	2	3
Uhr	1	3	3
Person 1	3	2	3
Auto 2	1	4	2
Person 2	3	5	4
Parkplatz	3	5	4
3 Vögel	5	4	4
Straße	4	6	4

Tabelle 26: Probandenkörper - Gruppe 1: nicht erwähnte Referenten Bild 2

Die Anordnung der Bildobjekte von oben nach unten gibt die Fehlfrequenz der Bildobjekte bei der Beschreibung von Bild 2 wieder. An jeder Beschreibung T2 bis T4 nahmen je sieben Probanden teil, die zudem auch noch fast immer die gleichen waren (vgl. Tab. 10 in Abschn. 4.1.). Deutlich zu erkennen ist, dass die Beschreibung des Ortes von Person 3 und des Baumes auf Bild 2 der Gruppe 1 keine Schwierigkeiten bereitet. Der Baum steht nahe am Haus und von diesem verdeckt. Man kann seinen Ort gut mit *hinter dem Haus* beschreiben. Person 3 ist die Figur, die im See badet. Es wurde dabei

allerdings nicht immer der Schwimmreifen erwähnt. Person 3 wurde hier immer statisch mit der Präposition *in* lokalisiert, deren direktionale Verwendung zur Beschreibung des Weges der Person 1, nämlich *in das Haus*, aber offensichtlich problematisch war (Zeile 6). Am schwersten scheint die Lokalisierung der Straße zu sein. Zu allen Zeitpunkten t2 bis t4 sind es mehr als die Hälfte der Probanden, die die Erwähnung der Straße vermeiden. Dass die drei Vögel tendenziell nicht erwähnt werden, werte ich als nicht relevant für die Beurteilung des Könnens beim Beschreiben von Raumrelationen, da meines Erachtens diese drei Objekte nicht wesentlich zur Raumstruktur des Bildes 2 beitragen.⁹⁸ Ein in zweierlei Hinsicht wichtiges Objekt auf Bild 2 stellt allerdings der Parkplatz dar (Zeile 9). Er ist sowohl der Zielort des Weges, der durch den Verlauf der Straße etabliert wird, als auch der Aufenthaltsort für das Auto mit der Katze auf dem Dach (Auto 1 + Katze), die in Tab. 26 nicht vorkommen, weil sie in den Beschreibungen immer erwähnt wurden. Zudem fährt auf der Straße das Auto 2 mit dem Fahrer (Person 2). Der Parkplatz fungiert also potentiell für zwei Objektkonstellationen, nämlich Auto 1-Katze und Straße-Auto 2-Person 2, als Hauptbezugsobjekt. Wenn man ihn nicht erwähnt, bliebe nur noch das Haus als Referenzpunkt, um die beiden Konstellationen miteinander zu verknüpfen. Es sind aber gerade der Parkplatz und die Straße, die tendenziell nicht erwähnt werden. Das deutet hier auf Schwierigkeiten bei der Beschreibung dieser Objektkonstellation. Weiterhin sieht man, dass bei der Erwähnung von Auto 2 mit dessen Fahrer (Person 2) entweder das Auto oder der Fahrer weggelassen wird, obwohl diese Konstellation leicht mit der Präposition *in* beschreibbar wäre, die die Lerner ja offensichtlich verwenden. In T4 wird ihre Erwähnung fast gänzlich vermieden.

Die Umfangsdaten für Bild 2 deuten in beiden Gruppen nicht auf einen Könnensfortschritt, tendenziell wird sogar von t2 nach t6 weniger Können gezeigt, weil weniger Referenten lokalisiert werden. Möglicherweise finden aber Fortschritte in der internen Organisation der Beschreibungen statt. Damit komme ich zur Diskussion der Verwendung der Raumrelationen zur Blickführung.

⁹⁸ Wie in Abschn. 4.3.1. schon einmal erwähnt habe ich durch Auszählung der Nennfrequenz der Bildobjekte in den Bildbeschreibungen im L1-Korpus vergeblich versucht, eine Referentenliste zu erstellen, von der man auf den raumstrukturierenden Wert der Objekte schließen könnte.

5.2. Blickführung

Analog zur Betrachtung der Blickführung im L1-Korpus in Abschn. 4.3.2. werden hier auch zunächst für Gruppe 1 und 2 die Durchschnittswerte für das Bildbeschreibungsprinzip besprochen und danach die beschriebenen Raumrelationen, die zur Blickführung beitragen. In unten stehender Tab. 27 sind die durchschnittlichen Daten (pro Proband) der Analyse zum Beschreibungsprinzip in jeder verfassten Bildbeschreibung angegeben. Die Kriterien zur Analyse waren das Vorhandensein eines Beschreibungsprinzips, ein eventueller Beginn mit einer Beschreibung der Gesamtkonstellation (als eine Art Überschrift oder Einleitung in die Beschreibung), das Durchhalten eines Prinzips während der Beschreibung und das explizit-Machen des Prinzips, indem Hauptbezugsubjekte lokalisiert werden (vgl. Abschn. 4.3.2.). Die Rohdaten hierzu finden sich im Anhang (Abschn. 8.3.1.). Die in den folgenden Tabellen angegebenen Durchschnittswerte errechneten sich, indem Positivvermerke in den Rohdaten für jede Bildbeschreibung (T1-T6) in jeder Gruppe zusammenaddiert und durch die Anzahl der Teilnehmer jeweils von T1, T2, T3 usw. dividiert wurden. Der Durchschnittswert steht für eine allgemeine Qualität der räumlichen Orientierung eines Lesers (vgl. Abschn. 4.3.2.). Tab. 27 gibt die Daten für Bild 1 und Tab. 28 für Bild 2 an.

Bild 1 - Probandenkorpus	Gruppe 1			Gruppe 2		
	T1	T3	T5	T1	T3	T5
Beschreibungsprinzip	1,44	2,17	2	1,69	2,2	2,27

Tabelle 27: Probandenkorpus - Bild 1 Beschreibungsprinzip für Gruppe 1 und Gruppe 2

Vergleicht man die beiden Tabellen miteinander fallen sofort wieder Unterschiede zwischen der Beschreibung von Bild 1 und Bild 2 auf. Das wurde schon oft in den vorangegangenen Abschnitten festgestellt. Darüber hinaus kann man in Tab. 27 in beiden Gruppen von der Steigerung des Durchschnittswertes bei der Beschreibung von Bild 1 in beiden Gruppen auf eine Steigerung der allgemeinen Orientierungsqualität von t1 nach t5 schließen. Die Werte für die Beschreibung von Bild 2 in der unteren Tabelle 28 hingegen sprechen eher für Schwierigkeiten bei der Steigerung in Gruppe 1. Aber auch Gruppe 2 scheint es nicht einfach zu fallen, ein Beschreibungsprinzip zu etablieren.

Bild 2 - Probandenkörper	Gruppe 1			Gruppe 2		
	T2	T4	T6	T2	T4	T6
Beschreibungsprinzip	1,42	1,57	1,29	1,64	1,67	2

Tabelle 28: Probandenkörper - Bild 2 Beschreibungsprinzip für Gruppe 1 und Gruppe 2

Das, was Gruppe 1 bei der Beschreibung von Bild 1 von t1 nach t5 (Tab. 26) lernte, war, mit der Nennreihenfolge der Referenten der räumlichen Anordnung der Objekte auf Bild 1 zu folgen. Somit lag der Könnensfortschritt bei Gruppe 1 hier darin, überhaupt ein Beschreibungsprinzip zu Grund zu legen. Eine Ausnahme ist hier P11, der dazu tendiert, die Referenten im Beschreibungsverlauf nicht der räumlichen Struktur nach zu erwähnen, sondern möglicherweise nach einem funktionellen Kriterium. Das, was nur wenigen gelang in Gruppe 1, war, das Beschreibungsprinzip beizubehalten. In noch weniger Fällen wurden in Gruppe 1 räumliche Relationen dazu verwendet, um das Beschreibungsprinzip einem Leser, der das Bild nicht sieht, nachvollziehbar zu machen, indem Hauptbezugsobjekte lokalisiert werden.

In den Beschreibungen der Gruppe 1 und Gruppe 2 wurde das Bild 1 in ähnliche Teilräume unterteilt, wie wir es im muttersprachlichen Korpus gesehen haben, und zwar in einen linken und einen rechten Teilraum, nicht aber in Vorder- und Hintergrund. Dies konnte nur im Vergleich einer jeweiligen Bildbeschreibung mit dem Bild 1 festgestellt werden, meistens nur durch das vergleichende Nachvollziehen der Nennreihenfolge der Referenten in den Beschreibungen mit den gemeinten Objekten auf dem Bild. Die in den Beschreibungen versprachlichten Hinweise auf ein Beschreibungsprinzip sind rar. In vielen Fällen war es schwierig ein Prinzip zu erkennen. Das betraf vor allem Gruppe 1. (Die Durchschnittswerte in den Tabellen oben sind im L1-Korpus mehr als doppelt so hoch.)

Der linke Teilraum des Bildes 1 beinhaltet eine Konstellation von Objekten, deren Hauptbezugsobjekt in allen Beschreibungen in Gruppe 1 offenbar das Haus ist. Der rechte Teilraum beinhaltet die Personengruppen 3-5 (Familie) und 6-8 (Grillgruppe), desweiteren Objekte, die potentiell als Bezugsobjekte verwendet wurden. Das sind Wiese und Baum 2, 3, letztere als Konstellation zusammen genommen oder getrennt. Weitere potentielle Bezugsobjekte sind der Stuhl und der Grill. Der Stuhl wurde nie, der Grill kaum erwähnt. So entstehen drei Konstellationen auf Bild 1: eine Haus-Konstellation und zwei Personengruppen-Konstellationen. In der Tabelle 29 sind die situiert beschriebenen Raumrelationen angegeben, die in den Beschreibungen des Bildes 1 von der Gruppe 1 zur

Blickführung eines Lesers beitragen.

T1 (9 Probanden)			T3 (6 Probanden)			T5 (7 Probanden)		
LO	REL	BO	LO	REL	BO	LO	REL	BO
			Baum 2,3	neben	Haus	Haus mit 4 Fenster, Straße	auf der linken Seite	Bild
			Person 6-8	rechts von	Haus	Haus mit Person 1 in Haus	links	Bild
			Person 6-8	neben	Person 3-5	Personen 3-8	neben	Haus
						Baum 2,3 u Person 6-8	auf der rechten Seite	Bild
						Person 6-8 mit Grill	rechts	Bild
						Person 6-8	in der Nähe von	Person 3-5
total		0						6
REL pro Proband								0,86

Tabelle 29: Probandenkorpus - Bild 1 Relationen, die zur Blickführung beitragen, in Gruppe 1

In der obersten Zeile sind die einzelnen Beschreibungen angezeigt. An der Beschreibung T1 nahmen neun Probanden teil, an der Beschreibung T3 sechs und an T5 sieben Probanden (s. Abschn. 4.1.). Ich möchte den Blick gleich auf die letzte Zeile der Tabelle lenken, in der die durchschnittliche Verwendung einer Relation zur Blickführung pro Proband angegeben ist. Es findet eine Steigerung statt. Aber dennoch gelingt es in Gruppe 1 zum Schluss - zwischen T1 und T5 liegen etwa neun Monate - im Durchschnitt nicht, wenigstens eine einzige Raumrelation (0,86) zur Blickführung zu verwenden.

In T1 wurden keine situierten Relationen zwischen den drei Konstellationen beschrieben, auch keine räumlich unterbestimmten. Es wurden hier einzelne Objekte, wie das Auto oder Baum 1, vor allem aber die beiden Personengruppen häufig relativ zu Wiese und Baum 2, 3 lokalisiert, deren Ort selbst aber nicht beschrieben. In T3 beschreiben drei von sechs Probanden jeweils einen Ort für eine Konstellation. Der erste Eintrag bei T3 in Tab. 29 entspricht der ersten Lokalisierung in (1).

(1) Neben den Haus befinden sich 2 Baume, unter den Baumen es gibt 2 Familien. (P06T3)⁹⁹

In (1) wird zunächst ein Ort für Baum 2, 3 beschrieben, um dann Baum 2, 3 als Bezugsobjekte für die beiden Personengruppen-Konstellationen zu verwenden. Durch die Relationsbeschreibung mit der Präposition *neben*, die hinsichtlich der Halbachsen der lateralen Achse unterbestimmt ist, trägt diese Relation nur bedingt zur Blickführung bei. In

⁹⁹ Die Grammatik der Originalbeschreibung in P06T3 habe ich für das Zitieren hier nicht verbessert.

der Analyse zum Beschreibungsprinzip wurde dies deshalb als Unterbrechung des Beschreibungsprinzips gewertet und führte dort zu keinem Vermerk (Abschn. 4.3.2.).

In T5 kommen mehr Relationsbeschreibungen vor, die zur Blickführung beitragen. Allerdings sind es insgesamt in Gruppe 1 bei der Beschreibung von Bild 1 wie oben schon gesagt sehr wenige. Eine Erklärung kann darin liegen, dass die Lerner eher darauf abzielten, einzelne Objekte zu lokalisieren und nicht gezielt die jeweiligen Bezugsobjekte zu lokalisieren. Das war auch mein allgemeiner Eindruck beim Lesen und Analysieren der Beschreibungen. Bei der Beschreibung von Bild 2 trugen in Gruppe 1 mehr Relationen zur Blickführung bei, wie Tab. 30 zeigt.

T2 (7 Probanden)			T4 (7 Probanden)			T6 (7 Probanden)		
LO	REL	BO	LO	REL	BO	LO	REL	BO
Haus	im	Wald	Haus	im Zentrum	Bild	2	Haus	in Wiese
Haus	hier	See	Baum, See	neben	Haus	Haus	im Zentrum	Bild
See	vor	Haus	See	in der Nähe von	Haus	Baum, See	neben	Haus
See	in	Wiese	See	rechts	Bild	See	rechts	Bild
See	rechts von	Haus	See	vor	Haus	See	neben	Haus
See	rechts	Bild	Auto 1	neben	Haus	2	Auto 1	neben Haus
See	in der Nähe	Haus	2	Auto 1	links	Bild	Auto 1	links von Haus
Parkplatz	neben	Haus	Auto 1	in der Nähe von	Haus	Parkplatz	vor	Tür
Auto 1	neben	Haus	Auto 1	vor	Haus			
Auto 1	links	Bild	Auto 1	in	Parkplatz			
Auto 1	vor	Haus						
Auto 1	auf	Parkplatz						
Straße	neben	Pension						
total		14			12			8
REL pro Proband		2			1,71			1,14

Tabelle 30: Probandenkorpus - Bild 2 - Relationen, die zur Blickführung beitragen, in Gruppe 1

Auch hier taucht häufig die Präposition *neben* auf, wie auch *in der Nähe von*, deren beider Verwendung, auf Grund ihrer teilraumbezogenen Unterbestimmtheit wie oben schon gesagt zur Unterbrechung der expliziten Hinweise auf das Beschreibungsprinzip gewertet wurden und deshalb in den Auswertungsdaten zum Beschreibungsprinzip (oben in Tab. 27, 28) zu keiner Steigerung führten. Zusammen mit den Präpositionen *vor* und *rechts von* bestreiten die Lerner in Gruppe 1 die gesamte Blickführung bei der Beschreibung von Bild 2.

Die Daten zeigen, dass die Verwendung der Relationen zur Blickführung im Verlauf t1 bis t5 abnimmt. Im Vergleich zu Bild 1 (Besprechung oben) ist der Start in T2 mit mehr als doppelt so vielen blickführenden Relationen im Vergleich zu T5 überraschend gut,

wenngleich zwei blickführende Relationen pro Proband den Blick wohl nicht sonderlich gut führen - im L1-Korpus sind es vier bis sechs Relationen. Die Abnahme steht konträr zur Zunahme bei Bild 1. Bei der Beschreibung von Bild 2 sind es der See und das Auto 1, die wie Tab. 30 zeigt im Verlauf t2 bis t6 immer weniger häufig lokalisiert werden. Diese Objekte sind Bezugsobjekte für die Referenten Person 3 und Katze, deren Lokalisierungen den Lernern in beiden Gruppen offenbar wenig Schwierigkeiten bereiten. D.h. war es den Lernern in Gruppe 1 in T2 möglich die Bezugsobjekte See und Auto 1 zu lokalisieren, dann tun sie das in T4 und T6 immer weniger. Es ist nicht anzunehmen, dass sie an Beschreibungskönnen verlieren, aber sie zeigen weniger davon. Tab. 30 zeigt außerdem nicht nur eine rückläufige Verwendungshäufigkeit von REL-Ausdrücken, sondern zudem auch eine Bevorzugung von Ausdrücken wie *neben*, die - wie oben schon erläutert - den Blick nur bedingt führen. Mit der Vermutung, dass der Ausdruck eines Näheverhältnisses, wie es *neben* ausdrückt, kognitiv weniger aufwendig ist als ein Ausdruck, der einen Teilraum spezifiziert, lässt sich der Rückgang der blickführenden Relationen mit Motivationsverlust erklären.

Andererseits deuten die Bewegungen in den Daten zum Beschreibungsprinzip darauf, dass die Lerner in Gruppe 1 damit beginnen, für ihre jeweiligen Beschreibungen ein Prinzip zu etablieren. Wenn dies eine bewusst gesteuerte Sprachhandlung ist, dann wäre wie in Bild 1 eine Zunahme von blickführenden Relationen zu erwarten. Möglicherweise macht sich hier ein Unterschied zwischen der räumlichen Struktur von Bild 1 und 2 bemerkbar. Auf Bild 1 sind auszumachende einzelne Konstellationen weiter von einander entfernt und damit visuell besser unterscheidbar. Zudem bietet ihre räumliche Umgebung weniger Objekte, die als Bezugsobjekte dienen könnten. Es gibt also keine Auswahlprobleme. Die Konstellationen auf Bild 2 sind diesbezüglich vielschichtiger. Bild 2 bietet mehr Objekte, die als Hauptbezugsobjekte dienen könnten, deren Lokalisierung aber offenbar nicht immer einfach fällt, wie oben schon beim Objekt *Straße* vermutet wurde. Wenn jemand also ein Bildbeschreibungsprinzip sprachlich realisieren möchte, so gelingt das möglicherweise besser bei Bild 1 als bei Bild 2. Der Rückgang in Tab. 30 könnte also einerseits mit Motivationsverlust und andererseits mit Bildunterschieden erklärt werden. Sehen wir einige Beispiele von Lokalisierungen von Objekten des Bildes 2.

- (2) Es gibt ein Auto in Straße neben Pension. (P09T2)
- (3) Schwimmbad mit Kind geben rechts. (P15T2)
- (4) Links gibt es ein Auto mit über Katze. (P15T4)
- (5) In Parkplatz gibt es ein Auto mit einer Katze auf dieses Auto. (P17T6)
- (6) Das Auto auf dem Parkplatz hat eine Katze auf. (P17T2)

In (2) trägt die Relationsbeschreibung *Straße neben Pension* (bedingt) zur Blickführung bei, indem die Straße als Bezugsobjekt für das Auto lokalisiert wird. Hier - wie auch in (3) bis (6) sind drei Objekte relationiert. Später werde ich auch sagen, die Lokalisierungskette besteht aus drei Elementen. Ähnlich ist es in (3). Der korrespondierende Eintrag in Tab. 30 unter T2 ist *See-rechts-Bild*. Das ist nicht ganz angemessen, weil nicht der See im rechten Teilraum des Bildes lokalisiert wird, sondern die Relation *See-mit-Kind*. Da es sich bei dieser *mit*-Relation aber um eine räumlich unterbestimmte Beschreibung handelt, dadurch weniger Rauminformation explizit macht und so einen Leser (wahrscheinlich) weniger orientiert, taucht *See-mit-Kind* in einer anderen Tabelle innerhalb der Binnendifferenzierung im nächsten Abschnitt auf.

Die *mit*+Präposition-Konstruktion wie in (4) ist häufig anzutreffen. Es handelt sich hierbei wahrscheinlich um eine direkte Übersetzung aus dem Italienischen *una macchina con un gatto sopra* und wäre somit als Interferenz aus der Muttersprache zu klassifizieren. Nur in Gruppe 2 findet man Belege für eine Entwicklung dieser Konstruktion, die sich der Zielsprache Deutsch annähert, wie in (5). (6) lässt sich als eine Variante davon mit dem Verb haben auffassen.

Das Prinzip solcher Kettenlokalisierungen mit drei Elementen ist, dass zunächst relativ zu einem Objekt ein weiteres lokalisiert wird, das sofort als Bezugsobjekt für ein drittes Objekt verwendet wird. Überraschend an diesen Beispielen ist, dass die zwei lokalisierten Objekte dieser Lokalisierungsketten nicht separat von einander lokalisiert wurden, sondern eine Formulierung ihrer räumlichen Beziehungen in **einem** Satz versucht wurde, nämlich häufig mit einer solchen *mit*-Konstruktion. Während in T1 in Gruppe 1 nur Lokalisierungen mit zwei Elementen vorkamen, ist ihr sprachliches Können von t1 nach t2 offensichtlich so gewachsen, dass es den Lernern der Gruppe 1 jetzt gelingt, italienische Formulierungen im Deutschen wiederzugeben (Interferenz). Dass die *mit*-Konstruktion auch in Gruppe 2 vorhanden ist und hier sogar schon zu Variationen geführt hat, spricht dafür, dass die *mit*-Konstruktion in Gruppe 1 als eine Erweiterung der

Ausdrucksformen in der Zukunft weiter ausgebaut wird.

Als Erklärung für den Rückgang in Tab. 30 standen weiter oben das Motivationsargument und Unterschiede der beiden Bilder im Raum. Zu Beginn des Abschnitts wurde festgestellt, dass die Gruppe 1 Fortschritte bei der Realisierung eines Beschreibungsprinzips machte. Zum Schluss wurde festgestellt, dass die Lerner in Gruppe 1 mit der *mit*-Konstruktion eine neue syntaktische Ausdrucksform entwickelt haben, mit der sie Bezugsobjekte lokalisieren. Diese Beobachtungen zusammengenommen sprechen für das Motivationsargument, um die Rückläufigkeit der blickführenden Relationen in Tab. 30 zu erklären. Sie verfügen über mehr Ausdrucksmöglichkeiten und müssten deshalb sogar in der Lage sein, für Bild 1, bei welchem schon ein Fortschritt konstatiert wurde, mehr blickführende Relationen realisieren zu können.

Ich kommen nun zur Diskussion der Daten von Gruppe zwei. Die Daten zum Bildbeschreibungsprinzip in Gruppe 2 (oben, Tab. 27, 28) zeigen bei beiden Bildern einen deutlichen Anstieg. Bei Betrachtung der Rohdaten (Abschn. 8.3.1.) fällt auf, dass Gruppe 2 schon einen Schritt weiter bei der Realisierung eines Beschreibungsprinzips ist.

T1 (13 Probanden)			T3 (10 Probanden)			T5 (11 Probanden)		
LO	REL	BO	LO	REL	BO	LO	REL	BO
Haus	auf der linken Seite	Bild	Haus	links	Bild	2	Haus	neben Baum 1 2
Baum 2,3,in der Nähe		Haus	Haus	neben	Baum 1	2	Haus	auf der linken Seite
Wiese, auf der rechten Seite		Bild	Person 1	neben	Haus	Weg	vor	Haus
Weg nach		Haus	Weg	zu (ZP)	Haus	Weg	auf der linken Seite	Bild
Baum 2,3 rechts		Weg	Person 3-5	rechts	Bild	Wiese	in der Nähe von Haus	
Wiese, rechts von Baum 1-3		Haus	Baum 2	mittlerer	Baum 1,3	Person 3-8	auf der rechten Seite	Bild
			Person 6-8	rechts	Person 3-5	Person 6-8	links	Person 3-5
			Person 6-8	zwischen	Baum 2,3	Person 6-8	unter	Baum 3
			Weg	vor	Haus			
total		6						9
REL pro Proband		0,46						0,82

Tabelle 31: Probandenkörper - Bild 1 - Relationen, die zur Blickführung beitragen, in Gruppe 2

Die Lerner der Gruppe 2 können die von ihnen gebrauchten Referenten schon in einer Reihenfolge erwähnen, die beim Vergleich mit dem Bild relativ leicht ein Prinzip erkennen lässt. Im Verlauf von t1 nach t6 lernen sie, das Prinzip kontinuierlich durchzuhalten und einige Lerner wie P24 und P27, es durch den Gebrauch von Relationen

explizit zu machen. In Gruppe 2 (Tab. 31) kommen durchschnittlich gesehen ebenso viele Relationen bei der Beschreibung von Bild 1 vor, die blickführend sind, wie in Gruppe 1. Man kann in T3 auf einen Könnensfortschritt schließen. Es werden im Unterschied zu T1 fast doppelt so viele blickführende Relationen realisiert. Danach sinkt die Anzahl wieder. Der Unterschied zu Gruppe 1 liegt aber darin, dass hier andere Objekte lokalisiert werden, die in Gruppe 1 eher vermieden werden, z.B. Weg und Wiese. Zudem gelingt es Gruppe 2 bei der Beschreibung von Bild 1 die beiden Personengruppen miteinander zu relationieren, was in Gruppe 1 kaum vorkommt. Betrachtet man aber die Daten zur Blickführung von Bild 2 in unten stehender Tabelle 32, zeigt sich auch der gleiche Rückgang der Anzahl von blickführenden Relationen wie bei Gruppe 1, Bild 2. Auch hier ist T2 die Bildbeschreibung, in der die Lerner mehr Können zeigen.

T2 (7 Probanden)				T4 (7 Probanden)				T6 (7 Probanden)			
LO	REL	BO		LO	REL	BO		LO	REL	BO	
Haus	im	Wald		Haus	im Zentrum	Bild	2	Haus	in	Wiese	
Haus	hier	See		Baum, See	neben	Haus		Haus	im Zentrum	Bild	
See	vor	Haus		See	in der Nähe von	Haus		Baum, See	neben	Haus	
See	in	Wiese		See	rechts	Bild		See	rechts	Bild	
See	rechts von	Haus		See	vor	Haus		See	neben	Haus	
See	rechts	Bild		Auto 1	neben	Haus	2	Auto 1	neben	Haus	
See	in der Nähe	Haus	2	Auto 1	links	Bild		Auto 1	links von	Haus	
Parkplatz	neben	Haus		Auto 1	in der Nähe	von Haus		Parkplatz	vor	Tür	
Auto 1	neben	Haus		Auto 1	vor	Haus					
Auto 1	links	Bild		Auto 1	in	Parkplatz					
Auto 1	vor	Haus									
Auto 1	auf	Parkplatz									
Straße	neben	Pension									
total			14				12				8
REL pro Proband			2				1,71				1,14

Tabelle 32: Probandenkörper - Bild 2 - Relationen, die zur Blickführung beitragen, in Gruppe 2

Gleichzeitig steigen, wie wir zu Beginn des Abschnitts in Tab. 27, 28 gesehen haben, die Werte des Beschreibungsprinzips bei Gruppe 2 an. D.h. obwohl Gruppe 2 schon vor dem Beginn des Beobachtungszeitraumes als Fortgeschrittenengruppe über ein größeres Inventar an Wörtern und syntaktischen Ausdrucksmöglichkeiten als Gruppe 1 verfügte und in T3 (Tab. 31) und T2 (Tab. 32) die Anzahl der blickführenden Relationen steigern konnte, war für T4, T5 und T6 nur noch ein Rückgang vermerkbar. Schon in Abschn. 5.1. bei der Besprechung des Umfangs wurde vermutet, dass Gruppe 2 ab T3 die Motivation

verließ. Dort wurde für beide Gruppen ein Könnensfortschritt bei Bild 1 in T3 und bei Bild 2 in T2 vermutet und für alle anderen Beschreibungen entweder keine Könnensveränderung, wie in Gruppe 1 von t3 nach t5 oder eine Rückläufigkeit wie bei Gruppe 2 von t3 und t5 und bei beiden Gruppen von t4 nach t6. Sieht man die beiden Bilder nicht getrennt, sondern in ihrer chronologischen Reihenfolge, also T1, T2, T3, T4, T5, T6, mit Könnensfortschritt in T2 und T3, dann erhärtet sich der Verdacht, dass die Lernergruppe von T4 an an Motivation, die Bilder zu beschreiben, verlor. Möglicherweise lässt sich für Gruppe 1 von t3 nach t5 doch noch ein Könnensfortschritt ausmachen, da in diesem Intervall bei den Umfangsdaten der Gruppe 1 ein Könnenshalten vermutet wurde und bei den Blickführungsdaten in T5 ein leichtes Wachstum. Die folgende Diskussion der Binnendifferenzierung konzentriert sich daher eher insgesamt auf T2 und T3 und gesondert für Gruppe 1 auf T5, um die bisher dort vermuteten Könnensfortschritte zu überprüfen.

5.3. Binnendifferenzierung

Innerhalb der Binnendifferenzierung wurden bei der Betrachtung der muttersprachlichen Daten in Abschn. 4.3.3. folgende drei Kriterien der Einteilung beschriebener Relationen unterschieden.

- 1) Beschreibung eines Ortes von einem einzelne Referenten
- 2) Beschreibung eines Ortes, den mehrere Referenten teilen
- 3) räumlich unterbestimmte Relationsbeschreibung zwischen zwei Referenten

Im Folgenden sind zwei Tabellen 33 und 34 abgebildet. Tab. 33 zeigt die Relationen, die nach 1) Orte für einen Referenten beschreiben, und zwar für die Beschreibung von Bild 1 in Gruppe 1, und Tab. 34 die Ortsbeschreibungen für einer Referentengruppe (Punkt 2). Im Vergleich bestätigt sich für Gruppe 1 der oben vermutete Könnensfortschritt von t1 nach t3. In der Diskussion zu den Umfangsdaten stellte sich für Gruppe 1 in T3 und T5 heraus, dass die Anzahl der Referenten, für die ein Ort beschrieben ist, stetig ansteigt. Die erste der beiden Tabellen zeigt, dass in T3 deutlich mehr Orte für einzelne Referenten beschrieben werden können. Der zweiten Tabelle können wir entnehmen, dass sich zudem die Anzahl der Ortsbeschreibungen für Referentengruppen steigert.

T1 (9 Probanden)			T3 (6 Probanden)			T5 (7 Probanden)		
LO	REL	BO	LO	REL	BO	LO	REL	BO
Weg	bis nach (ZP)	Haus	Haus	über	Wiese	Haus	auf	Wiese
Auto	neben	Haus	Haus	in	Wiese	Weg	neben	Haus
Auto	in der Nähe von	Haus	Weg	zu (ZP)	Haus	Auto	in der Nähe von	Haus
			Auto	auf	Wiese	Auto	vor	Haus
			Auto	neben	Haus	Baum 1	rechts von	Haus
			Auto	daneben	Haus	Baum 1	in der Nähe von	Haus
			Auto	an	Haus	Person 1	in (ZP)	Haus
			Baum 1	neben	Haus	Person 1	hineingehen (ZP)	Haus
			Person 1	hineingehen (ZP)	Haus	Person 2	in	Haus
			Person 1	vor	Tür			
			Person 2	wo	Haus			
			Person 2	an	Fenster			
			Person 2	in	Haus			
			Person 2	zu	Fenster			
total		6			19			15
REL pro Proband		0,67			3,17			2,14

Tabelle 33: Probandenkörper - Bild 1 - Ortsbeschreibung für einzelnes Objekt, Gruppe 1

T1 (9 Probanden)			T3 (6 Probanden)			T5 (7 Probanden)		
LO	REL	BO	LO	REL	BO	LO	REL	BO
3 Vögel	in	Himmel	3 Vögel	in	Himmel	3 Vögel	in	Himmel
Person 1-8	über	Wiese	Person 1, Auto	vor	Haus	Person 1, Auto	neben	Haus
Person 1-8	in	Wiese	Person 3-8	über	Wiese	Auto, Baum	vor	Haus
Person 6-8	in der Nähe von	Baum 2,3, Grill	Person 3-8	unter	Baum 2,3	Person 3-5	in	Wiese
Person 3-8	unter	Wiese	Person 3-5	auf	Wiese	Person 3-5	auf	Wiese
Person 3-5	in	Wiese	Person 3-5	über	Wiese	Person 6-8	neben	Baum 2,3
Person 3-5	unter	Baum 2,3	Person 6-8	zwischen	Baum 2,3	Person 6-8	zwischen	Baum 2,3
Person 3-5	in der Nähe von	Baum 2	Person 6-8	unter	Baum 3	Person 6-8	unter	Baum 3
Baum 1-3	in	Wiese	Person 6-8	neben	Grill	Person 6-8	vor	Grill
Baum 2,3	in der Nähe von	Person 3-8	Baum 2,3	neben	Haus	Baum 1-3, Blumen	in	Wiese
Blumen	in	Wiese	Blumen	in	Wiese	Blumen	auf	Wiese
			Blumen, Baum 1-3	auf	Wiese			
total		17			17			20
REL pro Proband		1,89			2,83			2,86

Tabelle 34: Probandenkörper - Bild 1 - Ortsbeschreibung für Objektgruppe, Gruppe 1

Sehen wir uns in beiden Tabellen nur T1 an, so stellen wir fest, dass eine durchschnittliche Bildbeschreibung der Gruppe 1 in T1 zu einem Drittel aus

Lokalisierungen einzelner Objekte besteht und zu zwei Drittel aus Lokalisierungen von Objektgruppen. Sehen wir uns jetzt wieder in beiden Tabellen nur T3 an, so stellen wir fest, dass sich dieses Verhältnis beinahe umdreht bei zu verzeichnendem Wachstum in beiden Bereichen. Schon im L1-Korpus wurde festgestellt, dass Bild 1 aus vielen Gruppenlokalisierungen besteht. Es ist daher nicht überraschend, dass Bild 1 auch von Gruppe 1 so beschrieben wird. Der Fortschritt für Gruppe 1 besteht darin, dass die Beschreibungen in T3 räumlich differenzierter sind als in T1. Es werden mehr deutlich Orte für einzelne Referenten und leicht mehr Orte für Referentengruppen beschrieben.

In T5, wofür weiter oben vermutet wurde, dass es eine Art Könnenshalten gibt, sehen wir bei den Lokalisierungen einzelner Referenten (Tab. 33) eine Rückläufigkeit, wobei der Wert noch über dem von T1 bleibt, so dass für das gesamte Intervall t1 bis t5 ein Anstieg zu vermerken ist. T5 in Tab. 34 zeigt praktisch Gleichstand. Zusammen mit den Daten aus der Betrachtung der Blickführung, die für Gruppe 1 in T5 einen leichten Könnensfortschritt vermuten ließen - die Anzahl blickführender Relationen war dort angestiegen - lässt sich ein Könnenshalten bestätigen.

Der Könnensfortschritt von t1 nach t3 von Gruppe 1 besteht darin, die Konstellation der Objekte in Bild 1 um das Haus herum räumlich zu einem großen Teil beschreiben zu können. Wir sehen in Tab. 33, dass ein Proband in T3 durchschnittlich drei Objekte dieser Konstellation lokalisieren kann. Das betrifft die Kontexte Haus-Auto, Haus-Person 1 und Haus-Person 2.

Bei der Betrachtung der Kontexte im Einzelnen sieht man, dass die Ausdrücke *neben*, *daneben* und *wo*, die hinsichtlich eines Teilraumes unterspezifiziert sind, deutlich in der Unterzahl sind gegenüber den hinsichtlich eines Teilraumes spezifizierten Ausdrücken. Ich schließe daraus, dass die Lerner die Raumrelationen so genau, wie sie es können, zu beschreiben versuchen. Es fällt bei den Relationsbeschreibungen auf, dass zur Beschreibung des Ortes des Autos (*vor dem Haus*) die Präposition *vor* nicht verfügbar war. Man sieht hier alternative Lokalisierungen: *neben dem Haus*, *am Haus*. Zahlreicher sind die Alternativen bei der Lokalisierung der Person 2 (*am Fenster/ sieht aus dem Fenster*): *an / zu Fenster* und *wo / in Haus*, wobei Haus als Bezugsobjekt bevorzugt wird. Diese alternative Ortsbeschreibung werde ich als eine Strategie zur Lösung des Problems, den entsprechenden Kontext nicht versprachlichen zu können. Ein Grund kann dafür sein, dass der entsprechende Ausdruck nicht verfügbar ist, z.B. hier die Präposition *vor*. In T5 ist dann *vor* verfügbar. Person 2 wird in T5 statt *am Fenster* mit *im Haus* lokalisiert. Es

deutet sich auch an, dass ab T3 zumindest von einigen Lernern der Gruppe 1 direktionale Kontexte ausgedrückt werden können. Die Person 1, die auf dem Bild 1 *ins Haus geht*, wird in T3 zunächst alternativ *vor der Tür* statisch, aber auch schon mittels einer Wegbeschreibung lokalisiert (*hineingehen, gehen in*). In T3 wird auch der Referent *Weg* mittels einer Wegbeschreibung lokalisiert (*zum Haus*). Es handelt sich hier aber um wenige Lerner, so dass man ab T3 vom Beginn des Beschreibenkönnens von Wegen sprechen kann. Vorzugsweise sind es Wege, die den Zielpunkt (ZP) im inneren Teilraum eines Bezugsobjektes haben.

Eine Schwierigkeit bei der Beschreibung von Bild 1 war es für Gruppe 1, die beiden Konstellationen der Personengruppen räumlich näher zu beschreiben. Dies wurde hauptsächlich mittels Formulierungen wie *Eltern mit ihrem Kind* versucht, wie unter T1 in Tab. 35 aufgeführt (der entsprechende Eintrag ist: *Person 3,4 mit Person 3*).

T1 (9 Probanden)				T3 (6 Probanden)			T5 (7 Probanden)			
BO	REL	LO		BO	REL	LO	BO	REL	LO	
Haus	mit	4 Fenster, Weg		Person 6-8	mit	Grill	Person 4,5	mit	Person 3	2
Haus	haben	4 Fenster	5	Haus	haben	4 Fenster, Tür	Person 6-8	mit	Grill	2
Haus	mit	4 Fenster	2	Person 4,5	mit	Person 3	Haus	mit	4 Fenstern	
Person 3	mit	Person 3,4					Haus	mit	4 Fenstern, Tür, Kamin	
Person 3,4 mit Baum 1-3, mit Wiese		Person 3	2				Haus	mit	Person 1,2	
Wiese	mit	Blumen, Baum 1-3								
total			13							7
REL pro Proband			1,86							1,0

Tabelle 35: Probandenkorpus - Bild 1 - unterbestimmte Relationen zwischen Objekten, Gruppe 1

Man sieht in Tab. 35 weiterhin, dass Gegenstände beschrieben werden, indem gesagt wird, aus welchen Teilen sie bestehen. Dabei werden Konstruktionen des Typs *X mit Y* oder *X haben Y* verwendet. Im Sinne des Punktes 3) zu Beginn dieses Abschnitts sind diese räumlich unterbestimmten Relationen lassen sich aber nur wenige Relationsbeschreibungen als minder räumlich orientierend einstufen, z.B. der Eintrag in T1 *Bäume und Wiese mit Person 3-8* oder in T5 der Eintrag *Haus mit Person 1, 2*. Es sei festgehalten, dass in Gruppe 1 räumlich unterbestimmte Relationen des Typs *X mit Y* und *X haben Y* nicht in relevantem Maß als alternative Ortsbeschreibung verwendet wurden.

Bild 1) bot für die Lerner damit hauptsächlich die Möglichkeit, lediglich die Personengruppen als Ganzes zu lokalisieren. Ein Könnensfortschritt besteht für die Beschreibung von Bild 1 darin, mehr einzelne Objekte differenzierter in Bezug auf einen

Teilraum lokalisieren zu können. Dem ging die Ortsbeschreibung für einzelne und mehrere Objekte mit Ausdrücken voran, die ein Näheverhältnis ausdrücken.

In Tabelle 36 sind die beschriebenen Relationen für einzelne Objekte für Bild 2 von Gruppe 1 abgetragen.

T2 (7 Probanden)			T4 (7 Probanden)			T6 (7 Probanden)		
LO	REL	BO	LO	REL	BO	LO	REL	BO
Baum	neben	Haus	Haus	in der Nähe von	See	Haus	in der Nähe von	See 2
Baum	rechts von	Haus	Haus	vor	Baum	Baum	rechts von	Haus 2
See	in	Wiese	Baum	rechts von	Haus	Person 1	vor	Tür
See	in	Wald	Baum	neben	Haus	Person 1	hinter (ZP)	Haus
Schwimmr in ing		See	Person 1	vor	Tür	Person 2	in	Parkplatz
Person 1	in (ZP)	Haus 3	Person 1	in (ZP)	Haus 3	Person 2	in	Auto
Person 1	auf	Tür	Person 1	an	Tür	Person 3	in	See 3
Person 2	in (ZP)	Parkplatz	Person 2	in	Auto 2	Person 3	wo	See 2
Person 2	in	Auto 2	Person 2	in (ZP)	Parkplatz	Auto 2	zu (ZP)	Haus
Person 2	an (ZP)	Haus	Person 3	in	See 3	Auto 2	auf (ZP)	Parkplatz
Person 3	in	See 4	Person 3	an	See	Auto 2	in	Straße
Person 3	in	Schwimmring	Auto 2	vor	See	Katze	über	Auto 1 4
Auto 1	links von	Haus	Auto 2	in (ZP)	Parkplatz	Katze	auf	Auto 1 3
Auto 1	in	Parkplatz	Katze	auf	Auto 1 2	Uhr	über	Tür
Auto 2	auf	Straße	Katze	über	Auto 1 5			
Auto 2	in	Straße	Uhr	unter	Name			
Katze	auf	Auto 1	Uhr	über	Tür			
Katze	über	Auto 1						
Katze	unter	Auto 1						
Uhr	auf	Tür						
Uhr	über	Tür						
Uhr	auf	Tür						
total		27			26			24
REL pro Proband		3,86			3,71			3,43

Tabelle 36: Probandenkörper - Bild 2 - Ortsbeschreibung für einzelnes Objekt, Gruppe 1

Die Durchschnittswerte in der letzten Zeile zeigen, dass bei der Beschreibung von Bild 2 in Gruppe 1 in etwa immer gleich viele Relationen realisiert wurden. In der Diskussion der Daten zur Blickführung und zum Umfang wurde für T4 und T6 (für beide Gruppen) Rückläufigkeit der Werte festgestellt. D.h. T4 und T6 wurden durch die Verwendung immer weniger blickführender Relationen immer weniger adressatenorientiert. Für Bild 1 wurde ein Könnensfortschritt in Bezug auf die Ortsbeschreibung einzelner Objekte verzeichnet. Wenn dies so ist, dann müsste sich der

Fortschritt der Lokalisierung einzelner Referenten bei Bild 2 deutlicher zeigen als bei Bild 1. Denn wie schon festgehalten war, bietet Bild 2 mehr Lokalisierungsmöglichkeiten. Sehen wir uns deshalb einige Beispiele aus der Gruppe 1 an.

- (1) Vor die Pension es gibt es ein Auto und über es gibt eine Katze. Das Auto ist in der Parkplatz. (P09T2)
- (2) Neben Pension gibt es einen Parkplatz und eine Katze ist auf das Auto. (P06T2)
- (3) In der Parkplatz gibt es ein Auto mit über einen großen Katze. (P06T4)
- (4) Ein Auto steht vor dem Haus. Eine Katze befindet sich auf dem Auto. (P11T4)
- (5) In der Nähe der Pension steht liegt das See mit in dem steht ein Kind. (P21T4)

Die ersten Beispiele beschreiben die Konstellation *Haus-Parkplatz-Auto 1-Katze* auf Bild 1. Wie wir schon gesehen haben, wird in Gruppe 1 die Straße und der Parkplatz kaum erwähnt, so auch in diesen Beispielen. In (1) wird das Auto vor dem Haus lokalisiert und danach die Katze auf dem Auto. Nachgeschoben wird, dass das Auto auf dem Parkplatz ist, aber nicht formuliert, dass der Parkplatz vor dem Haus ist. Der Punkt ist hier, dass lexikalisches Wissen vorhanden ist, aber nicht formuliert werden kann. Sowohl *vor* als auch *auf* sind P06 verfügbar, aber der Parkplatz bleibt unverortet. In (2) wird zuerst der Parkplatz lokalisiert und dann gesagt, dass eine Katze auf einem Auto ist, ohne die Relation Auto-Parkplatz zu realisieren. Der gleiche Proband schreibt in der nächsten Bildbeschreibung das Beispiel in (3). Hier wird das Haus dieser Konstellation nicht erwähnt und die Katze mit einer *mit*-Konstruktion, wie wir sie schon weiter oben besprochen haben, mit dem Auto relationiert nachdem dieses zuvor auf dem Parkplatz lokalisiert wurde. Dass hier *in* statt *auf* verwendet ist, lässt sich als Interferenzfehler aus dem Italienischen klassifizieren. In (4) ist eine ähnliche Situation. Hier wird das Auto als Bezugsobjekt für Katze vor dem Haus lokalisiert, aber der Parkplatz nicht erwähnt.

Der Könnensfortschritt lässt sich als das Ausdrückenkönnen einer Lokalisierungskette mit maximal drei Elementen formulieren. Die Lerner können zunächst Lokalisierungen mit zwei Elementen realisieren. Sie können dann Lokalisierungen aneinanderreihen und so einen größeren Ausschnitt der Raumstruktur versprachlichen. Sobald dieser Ausschnitt aber mehr als drei zu lokalisierende Objekte beinhaltet, treten Formulierungsprobleme auf. Die Konstellation *Haus-Parkplatz-Auto 1-Katze* wird im Zeitraum t2 bis t4 von Gruppe 1 erarbeitet. Es gelingt keinem Probanden der Gruppe 1, diese Kette vollständig zu beschreiben. Beispiel (5) im Vergleich mit (3)

zeigt, dass die *mit*-Konstruktion im Deutschen problematisch wird, wenn ein Verb mit ins Spiel gebracht wird.

(5) Ein Gast ist vor der Tür und ein Gast ist in der Parkplatz. (P06T6)

(6) Vor das See liegt ein Auto. Das Auto geht geradeaus in Parkplatz. (P2T4)

Beispiele (5) und (6) sind Versuche von Wegbeschreibungen. In (5) bezieht sich der erste Gast auf Person 1 in Bild 2. Die Figur geht dort durch die Tür in das Haus. Der andere Gast steht für Person 2 auf dem Bild 2 und sitzt in einem Auto und fährt auf einer Straße zum Parkplatz. Beispiel (5) ist ein typisches Beispiel für alternative Ortsbeschreibungen in Gruppe 1. In (6) wird wieder die Straße nicht erwähnt und das zum Parkplatz fahrende Auto zunächst statisch lokalisiert, um dann sagen zu können, dass es sich Richtung Parkplatz bewegt. Im Unterschied zur Konstellation Haus-Parkplatz-Auto 1-Katze kommen hier direktionale Kontexte mit ins Spiel. Man sieht, dass schon die Beschreibung eines sich bewegenden Objektes schwierig ist und dass dafür alternative Beschreibungen gesucht werden. Bei der Konstellation Straße-Auto 2-Person 2-Parkplatz sind es zwei direktionale Kontexte: die Richtung der Straße und die Richtung der Autobewegung.

In der folgenden Tabelle 37 sind für die Gruppe 2 zusammenfassend die Durchschnittswerte der Zählung der Raumrelationen, die zur Binnendifferenzierung beitragen, angegeben.

Gruppe 2 - Probandenkörper	Bild 1			Bild 2		
	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Lokalisierung einzelner Objekte	1,69	4,4	3,55	6,36	7,44	5,09
Lokalisierung mehrerer Objekte	3,0	3,5	2,55	1,55	0,89	0,91
unterbestimmte Relation zw. Obj.	2,2	1,43	0,72	1,45	1,11	1,09

Tabelle 37: Bild 1 und 2 - Binnendifferenzierung Durchschnittswerte - Gruppe 2

Es zeigt sich auch in Gruppe 2, dass der Könnensfortschritt beim Lokalisieren von Objekten hinsichtlich der Binnendifferenzierung von Konstellationen stattfindet. Während oben für die Gruppe 2 Rückläufigkeit hinsichtlich der Lokalisierung von Hauptbezugsobjekten (Blickführung) - aus chronologischer Perspektive - von T3 an bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes konstatiert wurde, zeigen die Werte bei T3 und T4 ein Wachstum. Dennoch stellt sich wie auch bei Gruppe 1 gegen Ende des

Beobachtungszeitraumes, also bei T5 und T6 ein Absinken der Anzahl der beschriebenen Raumrelationen ein. Die Werte sinken bei Bild 2 unter den Startwert T2. D.h. das vermutete Motivationsproblem bestätigt sich hier. Der Könnensfortschritt beim Beschreiben der Bilder liegt in Gruppe 2 darin, am Ende des Beobachtungszeitraumes statische Kontexte, die aus vier Elementen bestehen, realisieren zu können. Dies versuchen sie aber nicht durch Verwendung der *mit*-Konstellation, sondern über ein Aufbrechen der Kette.

- (7) Vor die Pension gibt es ein Parkplatz mit ein Auto. Ein Katz liegt auf dem Auto. (P13T4)
- (8) Vor die Pension steht ein Parkplatz. In dem Parkplatz gibt es ein Auto. Eine Katze liegt auf dem Auto (P13T6)
- (9) Ein Auto ist in der Parkplatz neben der Pension. Auf dem Auto steht eine Katze. (P07T6)

Man sieht in (7), dass dieses Aufbrechen der Kette auch durch räumlich unterbestimmte Relationen zustande kommt. Was aber keinem Lerner - weder in Gruppe 1 noch in Gruppe 2 - gelingt, ist, Konstellationsketten mit drei oder mehr Elementen, die direktionale Kontexte beinhalten, sprachlich zu realisieren. Ein Könnensfortschritt in Gruppe 2 hinsichtlich direktonaler Kontexte besteht darin, Ortswechsel in separaten Relationen zu beschreiben. In T6 beschreiben in Gruppe 2 sieben von elf Probanden den Ortswechsel der Person 1 mit der Präposition *in* und einem Bewegungsverb. Die Schwierigkeit besteht offenbar darin, dass - wie an den Beschreibungen dieses Kontextes im L1-Korpus zu sehen - im Italienischen Verben, wie *entrare*, die die Informantion des Ortswechsels in sich tragen, dazu verwendet werden.¹⁰⁰

Die Lerner der Gruppe 1 können zu Beginn des Beobachtungszeitraumes Objekte aufzählen und einzelne auch lokalisieren. Beide Gruppen zeigen, dass sie Objekte mit Konstruktionen des Typs *X mit Y* und *X haben Y* relationieren können. Diese Konstruktionen werden aber kaum anders verwendet, als sie im L1-Korpus auch Verwendung finden. Mit ihnen werden Gegenstände beschrieben, indem gesagt wird, aus welchen Teilen sie bestehen. Im Verlauf des Beobachtungszeitraumes konzentrieren sich die Lerner der Gruppe 1 auf die Realisierung einzelner räumlicher Relationen. Sie beginnen mit Relationen, die Näheverhältnisse ausdrücken. Es gelingt ihnen, über die *mit*-Konstruktion eine Lokalisierungskette von maximal drei Elementen zu formulieren. Alle Lokalisierungen sind aber noch nicht in dem Sinne adressatenorientiert, als durch sie zu

¹⁰⁰ Hierauf verweisen auch Ferrari/Mosca (2010).

wenige Orte von Bezugsobjekten beschrieben sind. Die beschriebenen Relationen tragen kaum zur Blickführung bei. Es sind nur wenige Lerner, denen es gelingt, ein Beschreibungsprinzip durchzuhalten und es einem Leser explizit zu machen. Sie finden sich in der Gruppe 2. Insgesamt profitierten von den Bildbeschreibungen am meisten die Lerner in Gruppe 1.

5.4. Sprachwissen

Der Aspekt des Sprachwissens wurde von einer lexikalischen und von einer grammatikalischen Seite her untersucht. Zunächst wird die Entwicklung des Inventars besprochen und danach raumbezogenes grammatisches Wissen.

5.4.1. Lexik - Diversität

Die unten stehende Tabelle 38 gibt einen Überblick über die verwendeten räumliche relationalen Ausdrücke für Gruppe 1. Sie wurde so aufgebaut, dass im oberen Bereich diejenigen Ausdrücke vermerkt sind, die von der ersten Bildbeschreibung an verwendet wurden. Zu jedem Ausdruck wurde vermerkt, ob er statisch oder direktional verwendet wurde - jeweils in den Spalten Ort für statische Verwendung und Weg für direktionale. Da die meisten statisch gebraucht wurden, sind der visuellen Übersicht wegen statische Verwendungen sozusagen durch einen Nullmarker gekennzeichnet. Dort wo kein explizites Zeichen bei Ort zu finden ist, handelt es sich um eine statische Verwendung.

Man kann das Inventar aus zwei Perspektiven betrachten: aus einer chronologischen und einer nach Bild 1 und Bild 2 getrennt. Tab. 38 nimmt die chronologische Perspektive ein, also T1, T2, T3 usw. Im Anhang (Unterabschnitte von 8.3.) sind für jeden Probanden Inventare er verwendeten räumliche relationalen Ausdrücke (REL-Ausdrücke) abgedruckt. Diese nehmen aber die andere Perspektive ein. In der vorletzten Zeile von Tab. 38 ist für jede Bildbeschreibung die Anzahl der insgesamt verwendeten Ausdrücke angegeben (token). In der letzten Zeile ist angegeben, wie viele verschieden Ausdrücke verwendet wurden (type).

Bildbeschreibungen	T1		T2		T3		T4	T5		T6		
situierete REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben	1		4		5		5		4		4	
unter	3		2		2		1		4			
in	13		17	4ZP	9	ZP	14	5ZP	10	ZP	13	
auf			11		8		6		7		6	ZP
vor			3		2		5		5		2	
über	1		2		3		7				3	
auf der linken Seite									1			
auf der rechten Seite									1			
hier			1									
hinein					2	2ZP			1	ZP		
zu					3	2ZP					1	ZP
an			2	ZP	1		2					
bis nach	1	ZP										
in der Nähe von	7		4				3		4		2	
links von			2				1		1		1	
hinter					2		1				1	
zwischen					1				1			
rechts von			1		1		2		3		3	
rechts (Adv)			1									
daneben			1		1							
wo (Relativpron)					1						2	
im Zentrum							2				1	
token	26		51		41		49		42		39	
type	6		13		14		12		12		12	

Tabelle 38: Gruppe 1 - verwendete räumlich relationale Ausdrücke

Man kann aus chronologischer Perspektive über den gesamten Beobachtungszeitraum in beiden Zeilen beobachten, dass die Werte zunächst ansteigen und dann wieder fallen. D.h. es werden von Gruppe 1 nicht nur mehr REL-Ausdrücke verwendet, das Vokabular diversifiziert sich auch intern. Man sieht an den type-Werten, dass eine Entwicklung des Vokabulars stattfindet. Es werden in der Mitte des Beobachtungszeitraumes mehr verschiedene Ausdrücke verwendet als jeweils zu Beginn und am Ende. Im oberen Bereich der Tabelle kann man für die gesamte Gruppe 1 einen gemeinsamen Wortschatz an REL-Ausdrücken ausmachen. Dies sind die sieben Präpositionen *neben*, *unter*, *in*, *auf*, *vor*, *über* und *in der Nähe von*. Um Ortswechsel auszudrücken wurde von diesen *in* und *auf* verwendet. Es werden dazu aber auch andere Ausdrücke gebraucht, wie *an*, *zu*, *hinein*. Zielpunkte (ZP) von Wegen werden hauptsächlich mit der Präposition *in* ausgedrückt. Auf den beschriebenen Bildern gibt drei

räumliche Kontexte, die einen Weg etablieren können, nämlich einen Weg, dessen Zielpunkt auf dem Parkplatz liegt und der entweder der Verlauf der Straße ist oder die angedeutet Bewegung eines Autos auf der Straße in Richtung eines Parkplatzes. Der dritte Kontext, der auf beiden Bildern einen Weg etabliert, hat seinen Zielpunkt im Haus. Bevorzugt wurde für beide Kontexte die Präposition *in*, wobei der Weg, dessen Ziel im Haus liegt eindeutig bevorzugt ausgedrückt wurde.

In Tab. 39 ist auf gleiche Art das Inventar der Gruppe 2 abgedruckt. Beim Vergleich fällt auf, dass die häufigsten REL-Ausdrücke auch die sind, die in Gruppe 1 verwendet wurden, nämlich *neben*, *unter*, *in*, *auf*, *vor*, *über* und *in der Nähe von*. Gruppe 1 und 2 haben in Teilen einen gemeinsamen und besonders häufig verwendeten Wortschatz. Dazu kommen in Gruppe 2 aber noch *zu*, *an*, relativisches *wo* und *hinter*. Der gemeinsame Wortschatz von Gruppe 1 und 2 besteht nur aus Präpositionen. Es fällt aber auf, dass in Gruppe 2 deutlich mehr Ausdrücke zur Beschreibung eines Weges verwendet wurden. Zudem wurden bei den Wegbeschreibungen nicht nur Zielpunkte (ZP) wie in Gruppe 1 ausgedrückt, sondern auch Ausgangspunkte (AP). Zum Ausdruck des Ortswechsels verwendete Gruppe 2 wie auch Gruppe 1 bevorzugt die Präposition *in*, hat aber auch andere Ausdrücke verfügbar, wie *hinein*, *zu*, *nach*, *darin*.¹⁰¹ Dies zeigt noch einmal die schon gemachte Beobachtung, dass es Gruppe 2 gelingt, mehr Ortswechsel auszudrücken.

¹⁰¹ Ein Beispiel für *darin* ist: *Ein Mann geht darin das Haus*. Es handelt sich hier um eine Übersetzung aus dem Italienischen (*dentro*) und ist als Interferenzfehler zu klassifizieren.

Bildbeschreibungen	T1		T2		T3		T4	T5		T6		
situierete REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben	7		17		6		5		9		10	
unter	12		3		5				5		3	
in	16	1ZP	20	3ZP	12	2ZP	15	3ZP	21	7ZP	32	5ZP
auf	2		19		16		14		5		15	
vor	3		7		8		6		11		9	
über	6		5				5		4		5	
auf der linken Seite	1								2			
auf der rechten Seite	1								1		1	
hier							1				2	
hinein			1	ZP	3	3ZP						
zu	2	ZP	1	ZP	5	4ZP	1		1	ZP	4	10 3ZP
an	4		4		7		4		6		1	
bis nach												
in der Nähe von	6		6				1		3		1	
links von									1		1	
hinter			6		3		4		4		4	
zwischen	1				3				2			
rechts von	1		2		1							
rechts (Adv)	1		2		2		2					
daneben							2		1		1	
wo (Relativpron)	1		2		3		7		2		1	
im Zentrum			1				1				1	
nach	2	2ZP			1	ZP			2	2ZP	1	ZP
darin			1	ZP							3	1ZP
ankommen			1	ZP			2	2ZP			1	ZP
in der Mitte von			1				1		1			
dahinter					1		3					
anfahen							2	2ZP				
aus					1		1	AP	1	O		
links					2				1			
kommen			2	2ZP							1	ZP
davor					2							
mittlerer (Adj.)					1							
hinaus					1	ZP						
bis	1	AP										
durch	1		1	WP								
eintreten							1	ZP				
darauf							1					
token	68		102		83		79		83		97	
types	18		20		20		21		20		20	

Tabelle 39: Gruppe 2- verwendete räumlich relationale Ausdrücke

Im Rahmen des in dieser Arbeit gewählten Könnensbegriffes wurde zur Messung der Entwicklung des lexikalischen Sprachwissens eine Diversitätsanalyse gemacht. Dabei wurde danach gefragt, ob das Vokabular anwächst und sich differenziert. Es wurden von jedem Probanden beider Gruppen aus den Einzelanalysen (Anhang 8.3.) die token- und type-Werte zusammengetragen und für jede Bildbeschreibung ein Durchschnittswert errechnet.

Beschreibung / Proband	T1 (9 Probanden)	T2 (7 Probanden)	T3 (6 Probanden)	T4 (7 Probanden)	T5 (7 Probanden)	T6 (7 Probanden)
P06	3	4	5	5	4	4
P09	0	6	5	4	2	4
P11	4	4	6	6	5	4
P20	3	5	6	5	6	4
P05	1	-	4	4	3	4
P15	0	3	-	4	4	4
P21	2	4	-	5	4	3
P14	3	4	5	-	-	-
P04	1	-	-	-	-	-
types pro Proband	1,89	4,29	5,17	4,71	4	3,86
token pro Proband	2,89	7,29	6,83	7,0	6,0	5,57

Tabelle 40: Gruppe 1 - Diversität des Inventars

In Tab. 40 sind die Werte zur Diversität des Inventars in Gruppe 1 angegeben. Man sieht zu jedem Probanden die individuellen type-Werte, aus denen in der vorletzten Zeile der type-Durchschnittswert pro Proband und Bildbeschreibung errechnet wurde. In der letzten Zeile (token) ist angegeben, wie viele REL-Ausdrücke ein Proband durchschnittlich für eine Bildbeschreibung verwendete. Man kann für beide Werte bis T3 ein gleichmäßiges Ansteigen beobachten. Von t3 nach t4 werden aber mehr Ausdrücke verwendet, die allerdings weniger divers untereinander sind. Von t4 an sinken beide Werte wieder. Dies bedeutet einen Wendepunkt in der Verwendung. Neue Ausdrücke, die bis T3 hinzukommen, sind *hinein*, *zu* und *an* als häufigste, daneben kommen noch *hinter*, *links von*, *zwischen* hinzu. *Hinein*, *zu* und *an* werden in Gruppe 1 wie in Gruppe 2 zum Ausdruck von Zielpunkten verwendet. Dies muss man natürlich in Zusammenhang mit den Bildkontexten sehen. Die Ausdrücke wurden ja verwendet, um für beide Gruppen gleiche räumliche Kontexte auszudrücken. Man sieht an den individuellen Werten der Probanden, dass die Gruppe 1 relativ homogen ist. Das ist für eine Nullanfängergruppe

nicht überraschend.

Man kann für die Entwicklung des Inventars der Gruppe 1 sagen, dass ab T4 kaum noch neue Ausdrücke hinzukommen und die bis zu T3 neu hinzugekommenen nun weniger häufig verwendet werden. Gruppe 1 fällt dann wieder zurück auf ihr Stammvokabular mit einer Bevorzugung der Präposition *in*, mit der auch Ortswechsel ausgedrückt werden. Zusammen mit den schon besprochenen Daten ergibt sich das Bild, dass mindestens bis T3 Können aufgebaut wird.

In Gruppe 2 kann man anhand der Daten in Tab. 41 hinsichtlich der Diversität eine ähnliche, aber keine gleiche Entwicklung wie in Gruppe 1 feststellen.

Beschreibung / Proband	T1 (13 Probanden)	T2 (11 Probanden)	T3 (10 Probanden)	T4 (9 Probanden)	T5 (11 Probanden)	T6 (11 Probanden)
P07	4	5	6	6	7	6
P10	5	6	8	5	6	6
P13	4	7	8	7	6	8
P19	5	6	6	6	3	3
P26	4	5	8	6	3	6
P27	5	9	8	4	7	5
P24	4	-	5	9	9	7
P25	3	9	7	-	5	8
P16	7	7	-	-	9	8
P17	3	4	-	-	4	4
P23	3	8	5	7	-	-
P08	4	-	-	6	4	4
P01	2	4	-	-	-	-
P03	-	-	6	-	-	-
types pro Proband	3,08	6,36	6,7	6,22	5,73	5,91
token pro Proband	5,23	9,27	8,3	8,7	7,55	8,82

Tabelle 41: Gruppe 2 - Diversität des Inventars

Die type-Werte steigen in T2 sprunghaft an, wenn auch weniger als in Gruppe 1, bleiben bis T4 etwa auf diesem Niveau (mit einem kleinen Maximum bei T3) und fallen zum Ende hin wieder ab, bis auf einen minimalen Anstieg in T6. D.h. zwischen T2 und T4 differenziert sich das Vokabular von Gruppe 2 kaum. Wie bei Gruppe 1 auch wurde in T2 von Gruppe 2 sehr häufig lokalisiert. Die am häufigsten verwendeten Ausdrücke sind in T2 *neben*, *in* und *auf*. Dies kann man mit den ausgedrückten Kontexten auf Bild 2 erklären. Sehr häufig wurden in T2 die drei Vögel im Himmel lokalisiert, fast immer die

Figur im See und die Katze auf dem Auto und Blumen auf der Wiese. Zudem kamen häufig Verwechslungen vor zu Gunsten von *auf*, z.B. eine Person auf der Tür.

Einen Wendepunkt gibt es in Gruppe 2 allerdings bei T4. Ab T4 sinkt die Verwendungshäufigkeit und schrumpft die Bandbreite verschiedener Ausdrücke. In T6 scheinen einige Lerner aus Gruppe 2 gegen den Strom zu schwimmen und mehr und auch mehr verschiedene Ausdrücke zu benutzen. Das sind P13, P16 und P25 (Tab. 41). Man kann ansonsten den schon konstatierten Rückläufigkeitstrend beobachten.

5.4.2. Grammatik - Akkusativ und Dativ

In den folgenden beiden Abschnitten werden die Daten zur Entwicklung des raumbezogenen grammatischen Wissens der Probanden vorgestellt. Es besteht darin, die im Deutschen raumkodierenden Kasus Akkusativ und Dativ beim Gebrauch von lokalen Präpositionen in ihren jeweiligen Verwendungsbedingungen zur Anzeige eines Ortswechsels bzw. einer statischen Ortsbeschreibung zu markieren. Vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit gewählten Könnensbegriffes lässt sich von analysiertem Sprachwissen auf einen Könnensfortschritt schließen. Analysiert ist nach Bialystok (1994) Sprachwissen dann, wenn es systematisch verwendet werden kann (*knowledge analyzing*). Dazu wurde eine Variationsanalyse durchgeführt. Zunächst werden die Daten der Gruppe 1 betrachtet (Abschn. 5.4.2.1.) und danach die der Gruppe 2 (Abschn. 5.4.2.2.).

5.4.2.1. Gruppe 1

Die Analysedaten der Variation wurden in Tabellen aufbereitet, die jeweils in den oberen Zeilen die grammatischen Kontexte angeben. In den jeweiligen Spalten sind die Marker eingetragen, die in den Bildbeschreibungen der Probanden zum Ausdruck dieser Kontexte gefunden wurden. Komplexe Präpositionen, wie *in der Nähe von*, *im Zentrum von* wurden nicht mitgezählt, weil die Wahrscheinlichkeit, dass es sich dabei um unanalyisierte Einheiten (Chunks) handelt, hoch ist. Der Dativ in *in der Nähe* ist dann nicht wissentlich markiert, sondern weil dieser Ausdruck so abgespeichert ist. So wurden auch Ausdrücke wie *auf dem Land* nicht mitgezählt.

In Tab. 42 sind die Marker angeführt, die die Probanden der Gruppe 1 beim Gebrauch von lokalen Präpositionen in der ersten Bildbeschreibung T1 verwendet haben. Wurde

beispielsweise mit einer Präposition statisch ein Ort beschrieben, wie *eine Familie spazieren gehen in dem Wiese* (P21T1), dann führte der verwendete Marker -m des Kasus tragenden Artikels (im Beispiel unterstrichen) zu einem Eintrag unter Dativ, Singular, feminin, weil dies der erwartete grammatische Kontext für eine statische Ortsbeschreibung ist. Dabei konnte nicht zwischen Genusfehlern unterschieden werden. Sehr häufig wurde statt eines spezifischen Markers der Nominativ verwendet. Dies ist dann im jeweiligen Kontext mit der Abkürzung *Nom* für Nominativ vermerkt. Ebenso recht häufig wurden gar keine Artikel zur Kasusmarkierung verwendet. Dies wurde im entsprechenden grammatischen Kontext mit der Abkürzung *0* für Null-Marker vermerkt.

T1

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular				5-Nom	5-Nom 2-0 2-r 1-m	3-Nom 1-e
Plural				5-Nom		

Tabelle 42: Gruppe 1 - Variation grammatisches Wissen - T1

Die Probanden realisierten in der ersten Bildbeschreibung T1 bis auf einen Fall nur statische Ortsbeschreibungen. Die einzige direktionale Lokalisierung war die folgende.

Der Weg fließt bis nach die Hause. (P11T1)

Dies führte zu dem Eintrag 1-e unter Dativ neutrum, weil Haus dem Genus nach sächlich ist und *nach* als Richtungspräposition den Dativ regiert. Man kann in der Tabelle 42 sehen, dass von 24 Fällen, in denen räumlicher Kasus markiert werden musste, in 18 Fällen der Marker der Nominativ war und zwei Mal nichts markiert wurde (0-Marker). Mit insgesamt vier Markern, nämlich zwei Vorkommen von -r, ein Vorkommen von -m und eins von -e ist das grammatische Wissen der Probanden der Gruppe 1 hinsichtlich T1 so gut wie gar nicht analysiert. Die Lerner kennen kaum einen Kasusmarker.

T2

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular	1-n	2-e 2-r		6-Nom 6 -m 1-n	4-Nom 2-0 7-r 1-m	6-Nom 3-m
Plural						

Tabelle 43: Gruppe 1 - Variation grammatisches Wissen - T2

In T2 werden von 41 Fällen, in denen räumlicher Kasus markiert werden musste, 16 mit dem Nominativ und zwei mit dem 0-Marker markiert. Hier tauchen im Dativkontext korrekterweise die Marker -m für maskulin und neutrum und -r für feminin aus. Auch im Akkusativkontext sind die Marker -n für maskulin und -e für feminin die erwarteten. Dass so viele korrekt markierten Kasus vorkommen, nachdem nur einige Wochen zuvor kaum ein Marker gekannt wurde, lässt nicht auf ein analysiertes Wissen schließen, sondern eher auf einen - im Sinne Krashens - gutes Monitoring. Einige Tage vor T2 wurde nämlich eine Übung zu lokalen Präpositionen gemacht (s. Abschn.4.1.1.). Mit Blick auf die nächste Tabelle lässt sich vorsichtig schließen, dass die Lerner von t1 bis t2 neue Marker kennengelernt haben.

T3

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular			3-Nom	2-Nom 2 -n 4-m	6-Nom 2-0 1-n 3-r	5-Nom 1-0 3-m 1-n
Plural				3-Nom		

Tabelle 44: Gruppe 1 - Variation grammatisches Wissen - T3

In Tab. 44 sind die Daten für die Bildbeschreibung T3 abgetragen. Von 36 Fällen wurde 19 Mal der Nominativ und fünf Mal der Null-Marker verwendet. D.h. in mehr als der Hälfte der Fälle wird Kasus nicht markiert. Man sieht hier im Vergleich zu T2, dass die Korrektheitsrate beim Gebrauch der neu kennen gelernten Marker -m und -r schon sinkt. Es hat sich der Marker -n ausgebreitet und wird in allen Dativ Singular Kontexten verwendet. Im Plural wird wie in T1 nur der Nominativ verwendet.

T4

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular	2-Nom	1-Nom 1-e 1-r		7-Nom 6-m	3-Nom 1-0 1-n 6-r 1-m	5-Nom 2-0 4-r 3-m
Plural						

Tabelle 45: Gruppe 1 - Variation grammatisches Wissen - T4

In T4 werden von 36 Fällen 18 mit dem Nominativ und drei mit dem 0-Marker markiert. Man kann sehen, dass im Dativ maskulin entweder Nominativ oder der korrekterweise -m gebraucht wird. Es ließ sich bisher auch beobachten, dass es im Vergleich zu Maskulinkontexten größere Variation im Kontext Dativ feminin gab. Immer noch aber wird in über 50% der Fälle Kasus nicht markiert. Das vorherrschende Modell ist es, den Nominativ zu verwenden. Es ist aber auch festzuhalten, dass hier in T4 in 16 Fällen der Kasus korrekt markiert wird.

T5

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular	1-Nom			7-Nom 3-0	2-Nom 3-r 4-n	4-Nom 2-0 1-e 6-r 2-m
Plural				1-Nom 1-n		

Tabelle 46: Gruppe 1 - Variation grammatisches Wissen - T5

In T5 gibt es deutliche Veränderungen. Von 37 Fällen, in denen räumlicher Kasus markiert werden muss, wird in 15 Fällen der Nominativ genommen und in acht Fälle der 0-Marker. D.h. 23 Mal wird Kasus nicht markiert. Das ist etwas mehr als in den Beschreibungen zuvor. Zudem ist der Marker -m, der von T1 an immer vorhanden war und oft Dativ maskulin und neutrum korrekt markierte, hier kaum noch vertreten. Die Marker werden im Unterschied zu T4 und T3 unsystematischer verwendet. Markierte zuvor -r korrekterweise oft Dativ feminin, so wird er in T5 für Dativ neutrum verwendet.

Zudem ist der bisher so frequente Marker -m fast verschwunden. In T5 werden Kasusmarker unsystematischer verwendet als in T4 und T3.

T6

Kasus	Akkusativ			Dativ		
	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Numerus/ Genus						
Singular		2-Nom		8-Nom 1-0 1-n 1-s	7-Nom 2-0 1-r 2-n	3-Nom 2-m 3-e 1-n 2-r
Plural						

Tabelle 47: Gruppe 1 - Variation grammatisches Wissen - T6

In T6 werden in 36 Fällen 20 Nominativ-Marker und drei 0-Marker verwendet. Nachdem in T5 der Marker -m fast verschwunden war, verschwindet in T6 zudem noch der Marker -r. Es taucht -s (*das*) als neuer Marker für Maskulin Dativ auf. Dativ maskulin wird hier mit neuen Markern ausgedrückt, nämlich mit -n und -s.

Im Verlauf von t1 nach t2 wurden in Gruppe neue Kasus-Marker wahrgenommen. Bis T5 markierte der Marker -r systematisch Dativ feminin und Dativ neutrum. Der Marker -m wurde für Dativ maskulin verwendet, verschwand dann aber ab T5. Ab T5 scheint es einen Rückschritt in der systematischen Markierung zu geben.

5.4.2.2. Gruppe 2

In der folgenden Tabelle 48 sind die Daten der Markierungen des räumlichen Kasus angegeben, wie sie Gruppe 2 für die erste Bildbeschreibung verwendet hat. Von insgesamt 60 Fällen, in denen Kasus markiert werden musste, wurden 33 mit Nominativ und drei mit dem 0-Marker realisiert. Das ist ein ähnliches Bild wie in Gruppe 1. Gruppe 2 verfügt aber schon in T1 über mehr Marker als Gruppe 1.

T1

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular	2-n	1-e		6-Nom 1-0 4-m 2-n 2-e	10-Nom 2-0 3-r	8-Nom 4-m 1-r 3-e 1-n
Plural				9-Nom 1-n		

Tabelle 48: Gruppe 2 - Variation grammatisches Wissen - T1

Auch in Gruppe 2 ist die Pluralmarkierung ein Problem. Für Dativ maskulin und feminin werden Marker ausprobiert. -m als korrekte Form ist dabei die häufigste.

T2

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular	1-Nom	2-0 2-e		4-Nom 4-0 8-m 3-e 2-n 1-s	17-Nom 7-0 10-r 3-m 1-as	7-Nom 4-0 12-m 2-r 1-n
Plural						

Tabelle 49: Gruppe 2 - Variation grammatisches Wissen - T2

Weiterhin werden auch in T2 etwa die Hälfte der Markierungsfälle mit dem Nominativ und 0-Marker bestritten. Der Marker -s kommt neu hinzu. Zudem lässt sich wie in Gruppe 1 in T2 beobachtet, auch in Gruppe 2 hier eine höhere Korrektheitsrate feststellen.

T3

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular			1-m 1-s	7-Nom 1-0 8-m 2-s 1-e	4-Nom 3-0 14-r	4-Nom 1-0 1-es 15-m 1-r
Plural				3-0 3-n		

Tabelle 50: Gruppe 2 - Variation grammatisches Wissen - T3

In T3 wird im Kontext Dativ Singular Kasus überwiegend korrekt markiert. Im Plural gibt es korrekte Markierungen. Die Nominativ- und 0-Markierungen nehmen ab. Insgesamt weist die Markierung in T3 eine höhere Systematik auf.

T4

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular		1-e 1-r	1-m	2-Nom 8-m 3-0 1-s	6-Nom 2-0 17-r 1-m	4-Nom 8-m 1-e
Plural						

Tabelle 51: Gruppe 2 - Variation grammatisches Wissen - T4

Von t3 nach t4 gibt es erneut eine Verbesserung, indem die Anzahl der Nominativ- und Null-Markierungen zurückgehen. Darüber hinaus sind die Markierungen korrekt.

T5

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular			1-0 1-n 1-s 1-m 1-r	7-Nom 7-m 1-n 2-e	4-Nom 1-0 7-r 2-m	4-Nom 2-0 16-m 3-r 1-e
Plural		1-n		2-Nom		

Tabelle 52: Gruppe 2 - Variation grammatisches Wissen - T5

In T5 kommen im Kontext Akkusativ neutrum neue Marker hinzu, die aber auf Grund der geringen Nennrate keine wesentliche Rolle spielen.

T6

Kasus	Akkusativ			Dativ		
Numerus/ Genus	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Singular	1-Nom	1-e 3-r	1-s 1-m	7-Nom 15-m 2-e 1-s	8-Nom 3-0 17-r 3-m	1-Nom 15-m 1-n
Plural					1-Nom	

Tabelle 53: Gruppe 2 - Variation grammatisches Wissen - T6

Insgesamt nehmen Akkusativmarkierungen zu. Schon bei der Besprechung des lexikalischen Sprachbereichs fiel auf, dass die Lerner in Gruppe 2 mehr direktionale Kontexte realisieren. Von t1 nach t2 nehmen die korrekten Markierungen leicht zu und bauen sich bis zu T6 aus. Bis auf kleine Veränderungen im Bereich Akkusativ gibt es in Gruppe 2 von t2 nach t6 keine große Entwicklung. Ab T3 gehen die Nominativ- und 0-Markierungen etwas zurück, zu Gunsten einer korrekten Markierung im Bereich Dativ. Es scheint, als ob Gruppe 2 von den Bildbeschreibungen in Bezug auf das grammatische Sprachwissen nicht wesentlich profitiert hat.

5.5. Auswertung

Es werden zunächst Könnensfortschritte, die während der Analyse erarbeitet wurden, zusammengefasst (Abschn. 5.5.1.) und danach Verfahrensweisen, die die Probanden anwandten, um Raum auszudrücken, zusammengetragen (Abschn. 5.5.2.). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse schließt das Kapitel (Abschn. 5.6.).

5.5.1. Könnensfortschritte

Für die hier gemachten Aussagen über das Beschreibenkönnen von Raumrelationen italophoner DaF-Lerner gelten drei Einschränkungen:

- 1) das Können bezieht sich auf das schriftliche Beschreiben eines Bildes
- 2) unter der Hilfestellung der Angabe von nominellen Ausdrücken (mit

Genusinformation) zur Referenz auf abgebildete Objekte, wenn danach gefragt wird.

- 3) das Können bezieht sich auf die Niveaustufe A1¹⁰²+ und höher von erwachsenen italophonen DaF-Lernern

Die hier unterschiedenen Fortschritte im Beschreibenkönnen von Raumrelationen lassen sich als kumulativ auffassen. Das bedeutet, dass das, was unter dem jeweils vorangegangenen Fortschritt als Können beschrieben ist, auch für den folgenden als Können zur Verfügung steht. Ich möchte bei der Beschreibung nicht von Stufen oder Phasen sprechen, weil eine Phase in der traditionellen Zweitspracherwerbsforschung als die Entwicklung von grammatischen Sprachwissen gesehen wird. Das im Folgenden beschriebene Können sind eher Fortschritte im Ausdruck von Raum, die sich auf das schriftliche Beschreiben eines Bildes und den dabei eingesetzten Verfahrensweisen (s. Abschn. 5.5.2.) beziehen. Sie wurden aus einer Beurteilung der Relationsbeschreibungen gewonnen.

1) Aufzählung, Beschreibung von Handlungen und Gegenständen

Lerner können zum Zeitpunkt der ersten Bildbeschreibung Objekte aufzählen. Sie können sie mit dimensional Adjektiven in ihrer Größe beschreiben. Sie können Gegenstände beschreiben, indem sie die Teile benennen, aus denen diese Objekte bestehen. Sie verwenden dabei Konstruktionen des Typs *X haben Y* und *X mit Y*. Darüber hinaus können sie einfache Handlungen, wie spazieren gehen, essen, Barbecue machen beschreiben.

2) Einfache Lokalisierung mit zwei Elementen

Lerner können ein oder mehrere Referenten an einem Ort lokalisiert werden, ohne dass einer der beiden Referenten zuvor lokalisiert wurde oder danach als Bezugsobjekt für weitere Lokalisierungen verwendet wird. Prinzip: ein Referent - ein Ort.

2a) Ein Übergang von 2) auf 3) besteht darin, dass Bezugsobjekte im Nachhinein lokalisiert werden.

3) Lokalisierung des Bezugsobjektes

Lerner können Lokalisierungsketten mit bis zu drei Elementen sprachlich realisieren, wenn die internen Relationen als statische Ortsbeschreibung formulierbar sind.

4) Lokalisierungskette mit vier Elementen

Lerner können einen Objektkonstellationen, die aus vier Elementen bestehen, räumlich

¹⁰² A1+ bezieht sich auf die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

beschreiben, wenn alle räumlichen Kontexte darin als statische Ortsbeschreibung formulierbar sind.

5.5.2. Verfahrensweisen beim Raumausdruck

Wenn man sich mit dem Fremdspracherwerb aus der einen oder anderen Perspektive beschäftigt, ist ein wichtiges Ziel dabei, zu beschreiben, wie Lerner mit der Fremdsprache umgehen, wie sie Probleme auf Grund von wenigem fremdsprachlichen Wissen sprachlich meistern. In solchen Momenten wird oft von Strategien gesprochen, wobei damit unbewusst angewandte Strategien und (mehr oder weniger) bewusst angewandte Strategien unterschieden werden. Unter unbewussten Strategien kann man Phänomene wie Interferenz und den Gebrauch von Ausdrücken als Chunk (vgl. Abschn. 2.3.; Diehl et al. 2000) verstehen, unter bewusst angewandten Verhaltensweisen, um ein sprachliches Problem zu lösen (Trim et al. 2001, S. 21; 62ff). Dabei kommen Strategien zum Tragen wie das Herunterspielen eigener (sprachlicher) Schwächen oder die Reduzierung von Information, indem der auszudrückende Inhalt an die sprachlichen Fähigkeiten angepasst und damit verkürzt oder eingeschränkt wird (Trim et al. 2001). Aus der Erwerbsperspektive wird dabei nach der Entwicklung solcher Strategien, vor allem unbewusster, über einen langen Zeitraum gefragt. In Hinsicht auf den Fremdsprachenunterricht wird eher gefragt, ob und wie dieses Wissen um Lernerstrategien didaktisch genutzt werden kann.

Unter Verfahrensweisen fasse ich bewusst und unbewusst angewandte Strategien zusammen. Damit ist die Frage danach, wie die Lerner räumliche Relationen beschreiben, die in der Einleitung dieser Arbeit gestellt wurde, gemeint. In den vorangegangenen Abschnitten wurden viele Beobachtungen zum Ausdruck von Raumrelationen gemacht. Diese Beobachtungen zusammenfassend kann hier eine Antwort auf die gestellte Frage versucht werden. Ich unterscheide dabei zwei Strategien, denen ich die beobachteten Verfahrensweisen zuordne, nämlich Interferenz und Informationsreduzierung. Ohne an dieser Stelle kognitive Überlegungen anstellen zu können, vermute ich, dass Verfahrensweisen unter Interferenz eher unbewusster Natur sind und unter Informationsreduzierung eher bewusster Natur. Für die hier gemachten Aussagen gelten die gleichen Einschränkungen wie im vorherigen Abschn. 5.5.2.

Hinsichtlich Informationsreduzierung wurden folgende Verfahrensweisen beobachtet:

1) Unterbestimmtheit: Verwendung von räumlichen Relationsausdrücken, die in Bezug auf eine Region oder einen Teilraum eines Bezugsobjektes unterbestimmt sind. Die ersten Lokalisierungen werden oft mit Ausdrücken wie *neben* oder *in der Nähe von* realisiert. Zu späteren Zeitpunkten kommt auch relativisches *wo* vor.

2) Alternative Ortsbeschreibung

Wenn den Lernern der Ausdruck räumlicher Kontexte schwer fällt, weil ihnen z.B. der passende Ausdruck nicht verfügbar ist, dann lokalisieren sie das gemeinte Objekt relativ zu einem anderen Objekt oder zu einem anderen adäquaten Teilraum des Bezugsobjektes, z.B. *vor der Tür* an Stelle von *ins Haus*.

3) Vermeiden von Kontexten

Oft wurde beobachtet, dass bestimmte Objekte in den Beschreibungen nicht erwähnt wurden. Das betrifft vor allem direktionale räumliche Kontexte und hier insbesondere mental vorgestellte Bewegungen, z.B. der Verlauf einer Straße mit Ziel- oder Ausgangspunktangabe. Solche Kontexte werden vor allem dann vermieden, wenn sie in Konstellationen mit mehr als zwei Elementen vorkommen.

Hinsichtlich der Interferenz aus der Muttersprache Italienisch wurde beobachtet:

4) *mit*-Konstruktion

Schon zu einem frühen Zeitpunkt versuchen die Lerner, Lokalisierungsketten mit drei Elementen mit einer Konstruktion zu realisieren, die wahrscheinlich direkt aus dem Italienischen übersetzt ist, in etwa *una macchina con un gatto sopra*. Sie verwenden dabei die Präposition adverbial und schließen sie nach dem italienischen Vorbild hinten an, z.B. *ein Auto mit einer Katze auf*.

5.6. Zusammenfassung

In dieser Arbeit wurde das Beschreibenkönnen räumlicher Relationen in Bildbeschreibungen untersucht, die eine Lernergruppe italophoner DaF-Lerner in einem Zeitraum von etwa neun Monaten verfasste. Ausgehend vom Könnensbegriff von Ellen

Bialystok (1994) wurde das Sprachkönnen in dieser Arbeit als Meistern einer Situation bestimmt, in welcher eine bestimmte Aufgabe gelöst werden soll. Die Situation bestand hier im schriftlichen Beschreiben zweier Bilder. Die Aufgabe bestand darin, die räumlichen Konstellationen der abgebildeten Gegenstände so zu beschreiben, dass sich ein Leser räumlich orientieren kann. Neben dem Probandenkörper wurde ein weiteres Körper aus muttersprachlichen Beschreibungen dieser Bilder aufgebaut und analysiert, um einen Maßstab für die Bewertung der Probandenbeschreibungen zu erhalten. Die Kriterien dieser Bewertung basiert auf dem Begriff der räumlichen Textkohärenz (Blühdorn/Foschi 2006), wonach man räumliche Kohärenz als ein Netz von Referenten und räumlichen Relationen, die zwischen diesen bestehen, auffassen kann.

Die beiden Bilder bieten viele verschiedene räumliche Kontexte unterschiedlicher Komplexität. Auf Bild 1 sind die Objekte und Figuren in drei Konstellationen gruppierbar, nämlich in eine Haus-Figuren-Baum-Auto-Konstellation und in zwei Figuren-Baum-Wiese-Konstellationen (Familie, die spazieren geht und Personen, die grillen), welche sich räumlich von einander entfernt befinden. Auf Bild 2 sind die Figuren und Objekte zwar wiederum in drei Konstellationen gruppierbar, nämlich eine Haus-Figuren-Baum-Parkplatz-Konstellation, eine See-Wiese-Figur-Konstellation und eine Straße-Auto-Konstellation, aber diese Konstellationen liegen in unmittelbarer Nähe zu einander, oder genauer ausgedrückt, lassen sich verschiedene Raumrelationen zwischen einzelnen Elementen der verschiedenen Konstellationen auf Bild 2 untereinander beschreiben. Auf diese Weise können die Konstellationen räumlich miteinander verbunden werden. Bild 2 bietet also mehr Gelegenheiten, die Gesamtkonstellation zu beschreiben als Bild 1.

Dies ließ sich auch gut sowohl an den muttersprachlichen als auch an den Probandendaten nachvollziehen. In beiden Korpora wurden bei Bild 2 mehr Orte einzelner Objekte und Figuren beschrieben als bei Bild 1. Dafür wurden wiederum in beiden Korpora bei Bild 2 weniger Orte für Objektgruppen beschrieben als bei Bild 1. D.h. für die Beschreibung von Bild 1 gab es mehr Formulierungen des Typs *XYZ befinden sich an Ort Q*, für das Bild 1 mehr Formulierung des Typs *X befindet sich an Ort Q*. Der Ort *Q* ist dabei selbst wiederum nur durch eine Raumrelation zwischen zwei Referenten beschreibbar. In der Terminologie der vorliegenden Arbeit entspricht die Ortsbeschreibung von *Q* der Blickführung eines Lesers. Der Blick wird geführt, indem der Ort von Bezugsobjekten beschrieben wird. Darüber hinaus sollten auch die Orte von

XYZ relativ zueinander beschrieben werden. In der Terminologie der vorliegenden Arbeit entspricht dies der Binnendifferenzierung einer Konstellation.

Bei der Verwendung von Raumrelationsbeschreibungen zur Blickführung und Binnendifferenzierung zeigten sich große Unterschiede zwischen den Bildbeschreibungen einerseits im muttersprachlichen Korpus (L1-Korpus) und denen im Probandenkörper und andererseits innerhalb des Probandenkörpers zwischen den Bildbeschreibungen der Gruppe 1 (Nullanfängergruppe) und der Gruppe 2 (Fortgeschrittenengruppe).

Unterschiede zwischen dem L1-Korpus und dem Probandenkörper liegen darin, dass die Muttersprachler nicht nur Bezugsobjekte lokalisieren, sondern diese Lokalisierungen innerhalb der linearen Textstruktur so platzieren, dass die Ortsbeschreibung eines Bezugsobjektes möglichst nah an der räumlichen Relationierung eines Objektes oder mehrerer Objekte mit diesem Bezugsobjekt liegt. Wenn es die Komplexität eines zu beschreibenden räumlichen Kontextes zulässt, werden Lokalisierungen von Bezugsobjekten zuerst formuliert. Darüber hinaus wurden Ortsbeschreibungen von Bezugsobjekten entsprechend der Raumstruktur der beiden Bilder nach einem gewählten Beschreibungsprinzip linear angeordnet. Im L1-Korpus werden somit deutlich mehr Relationsbeschreibungen zur Lokalisierung von Bezugsobjekten verwendet und damit der Blick des Lesers eher geführt als in den Beschreibungen im Probandenkörper.

Nun wäre es aber unangemessen, zu sagen, dass die Probanden dies nicht versuchten. In der Tat können nur wenige Belege für eine solche Behauptung im Probandenkörper gefunden werden, z.B. die Beschreibungen T1 und T2 von P11 in Gruppe 1. Eine angewandte Strategie der Probanden ist es hier, die Bezugsobjekte zum Zweck der Lokalisierung eines anderen Objektes zu erwähnen, ohne sie zu lokalisieren. Die Erwähnungen erfolgen auch in vielen Fällen vor dem Hintergrund eines Beschreibungsprinzips, das man dann aber als Leser, ohne das beschriebene Bild zu sehen, nicht nachvollziehen kann. In der Terminologie der vorliegenden Arbeit ist dies mit dem Vorhandensein von expliziten Hinweisen auf das Beschreibungsprinzip bezeichnet. Die nicht-Lokalisierung von Bezugsobjekten betrifft im Probandenkörper insgesamt eher die Beschreibung des Bildes 1 und quantitativ stärker die Gruppe 1 und hier eher die Beschreibungen T1 und T5, sowie T6.

Einen Hinweis auf das Beschreibungsprinzip habe ich als explizit gewertet, wenn durch die dafür verwendete Raumrelation eindeutig der Ort eines Bezugsobjektes beschrieben ist. Hier zeigte sich ein weiterer Unterschied zwischen dem L1-Korpus und

dem Probandenkorpus. Die Probanden beschrieben Orte von Bezugsobjekten relativ zu anderen Objekten oft mit Ausdrücken, die Näheverhältnisse zwischen diesen herstellten, z.B. *neben*, *in der Nähe von*, an Stelle von Ausdrücken, die genau einen Teilraum angeben, z.B. *rechts von*, *vor*, *hinter*. D.h. sie versuchten, den Blick eines Lesers zu führen, indem sie sagten, dass etwas in der Nähe von etwas anderem ist. Erstere Ausdrücke lassen sich als unterbestimmt in Bezug auf einen Teilraum des Bezugsobjektes klassifizieren. Darin besteht ein erster dokumentierter Könnensfortschritt. Italophone DaF-Lerner auf dem Niveau A1 und A2 können Raumrelationen zwischen Objekten als Näheverhältnis beschreiben.

Bei der Beschreibung von Bild 2 zeigte sich aber auch, dass sie Raumrelationen zwischen Objekten mit Ausdrücken beschreiben können, die einen Teilraum spezifizieren. Der Ausdruck von Innenverhältnissen mit der Präposition *in* steht hier am Beginn des Könnensfortschritts zusammen mit Präpositionen, die einen *auf*-, *vor*-, und *unter*-Raum beschreiben. Beim Verwenden dieser Ausdrücke zeigte sich ein weiterer Könnensfortschritt in beiden Gruppen. Wurden zu Beginn des Beobachtungszeitraumes Raumrelationen zwischen einzelnen Objekten beschrieben, konnten im weiteren Verlauf mehrere Ortsbeschreibungen von Objekten aneinandergereiht werden. Es entstanden so Lokalisierungsketten von Referenten. Die Referenten lokalisierten sich so gewissermaßen gegenseitig. Dies kann gut bei den Beschreibungen des Bildes 2 nachvollzogen werden.

Zu Beginn waren diese Ketten auf zwei Referenten beschränkt. Im weiteren Verlauf konnten drei Referenten und in Gruppe 2 auch vier Referenten eine solche Kette bilden. Diese Kenntenlokalisierungen gelangen, wenn der räumliche Kontext homogen war, z.B. wie bei der Binnendifferenzierung der Parkplatz-Auto-Katze-Konstellation in Bild 2, die komplett mit *auf*-Räumen beschreibbar ist. Homogen bezieht sich hier auf den statischen Charakter. Sobald ein Element dieser Kette aber räumlich direktional beschrieben werden sollte, gelang eine Kettenbildung nicht mehr, z.B. die Auto-Fahrerfigur-Straße-Parkplatz-Konstellation in Bild 2. Das Problem hier liegt zum einen im Beschreibenkönnen von gerichteten Bewegungen mit geeigneten Präpositionen und entsprechenden Kasus. In Gruppe 1 wurden direktionale Kontexte eher vermieden, indem die entsprechenden Kontexte durch statische Beschreibungen versprachlicht wurden. Zum anderen zeigte sich aber ein Formulierungsproblem. Es gelang z.B. auch in Gruppe 1 nicht und in Gruppe 2 nur einigen Lernern, besagte Konstellation im *vor*-Raum des abgebildeten Hauses zu lokalisieren, und dies obwohl oft *vor*-Räume in anderen Kontexten innerhalb der gleichen

Bildbeschreibung ausgedrückt werden konnten. D.h. der Ausdruck von *vor*-Räumen war eher nicht problematisch.

Ein solches Formulierungsproblem zeigte sich auch im L1-Korpus. Um die Orte von mehr als drei Elementen mit einer Lokalisierungskette zu beschreiben, gibt es die Möglichkeit, sie der Reihe nach, und zwar beginnend mit dem Bezugsobjekt, auf einander räumlich zu beziehen. Es gibt auch die Möglichkeit, Relativsätze oder Pronominaladverbien zu verwenden. Die Probanden versuchten hier Formulierungen, die auch im italienischen L1-Korpus gefunden wurden, z.B. die *con*-Konstruktion, wie in *parcheggio con auto davanti alla casa* (Parkplatz mit Auto vor dem Haus), oder Relativsätze mit *dove* (wo), z.B. *un parcheggio davanti alla casa dove è parcheggiata una macchina*. Dies gelang den Probanden mit z.B. *Katze* und *Auto* nicht, wie in *ein Auto mit einer Katze auf*. Diese Verwendung von fremdsprachlichen Material als direkte Übersetzung aus der Ausgangssprache wird in der L2-Erwerbsforschung Interferenz genannt.

Es zeigten sich verschiedene Strategien beim Ausdrücken, der Raumkontexte. So wurden Objekte, die in einer Kettenlokalisierung störten, einfach weggelassen (Vermeidungsstrategie). Es wurden schwer ausdrückbare Kontexte vereinfacht, indem Rauminformation reduziert wurde (Informationsreduzierung). Z.B. wurde der Ort einer abgebildeten Figur nicht mit *(gehen) ins Haus*, sondern bevorzugt mit *(sein) vor der Tür* beschrieben. Oder Objekte wurden zusammengefasst und als eine Konstellation insgesamt lokalisiert, ohne diese Konstellation im Sinne einer Binnendifferenzierung intern räumlich zu beschreiben, z.B. *Auf der linken Seite gibt es ein Haus, einen Weg und einen Baum*. Zur Informationsreduzierung kann auch die Verwendung von Ausdrücken, die Näheverhältnisse beschreiben, gezählt werden, vor allem dann, wenn diese Relationsbeschreibungen zur Blickführung eines Lesers beitragen sollen.

Eine erstes Könnenselement besteht im Aufzählen und Beschreiben der abgebildeten Objekte. Beschreibungen beziehen sich auf dimensionale Eigenschaften der Objekte, z.B. mit Adjektiven wie *groß*, *klein*, und auf Handlungen, die die abgebildeten Figuren ausführen, wie *spazieren gehen*, *sich unterhalten*, *ein Barbecue machen*, *schwimmen*, *mit dem Auto fahren*. Das zur Verfügung stehende Vokabular räumlich relationaler Ausdrücke ist sehr beschränkt. Zum Zeitpunkt der ersten Bildbeschreibung (T1) bestand es im Wesentlichen aus der Präposition *in*. Im Anschluss können einzelne Objekte mit einander räumlich relationiert werden. Ein späteres Könnenselement besteht in der sprachlichen

Realisierung von Lokalisierungsketten von zunächst drei später bis zu vier Elementen.

6. Schlussbetrachtung

Das Können wurde in dieser Arbeit als das Orientierenkönnen eines Lesers mittels einer schriftlich verfassten Bildbeschreibung verstanden. Die Bilder bieten viele verschiedene räumliche Kontexte unterschiedlicher Komplexität. In einer Beschreibung müssen Ihre Elemente linear im Text angeordnet werden. Dabei soll der Leser die durch das Lesen sukzessive erfahrenen Wissenstücke zu einem mentalen Gesamtbild zusammenfügen können, das möglichst dem abgebildeten nahe kommt. Um dies zu bewerkstelligen referiert man mit Ausdrücken auf Objekte und beschreibt räumliche Relationen zwischen diesen. Ein solches im Text linear angeordnetes, aber mental ganzheitlich erscheinendes Netzwerk aus Referenten und Raumrelationen, die zwischen ihnen bestehen, kann man als räumliche Textkohärenz auffassen (Blühdorn/Foschi 2006). Je mehr Hinweise ein Leser in einer Beschreibung daraufhin bekommt, wie er die gegebenen Rauminformationen zu einem solchen mentalen Netzwerk zusammenfügen soll, desto besser wird er durch die Beschreibung räumlich orientiert.

Nun wäre es aber unangemessen, zu sagen, dass die Probanden dies nicht auch versuchten. Sie kämpften mit Beschreibungen von Wegen und dem zu markierenden Kasus und entwickelten dabei auch einige Strategien. Dieses Wissen um angewandte Strategien kann dahingehend für den Unterricht verwendet werden, um Situationen, die die Lerner meistern sollen, in ihrem Schwierigkeitsgrad abschätzen zu können. Es zeigte sich z.B. dass gewisse Objekte des Bildes nicht erwähnt werden, weil der zu beschreibende Raumausschnitt zu komplex war. Es wurden auch bestimmte aus der Muttersprache Italienisch übernommene Konstruktionen verwendet, wie die *mit*-Konstruktion, wie *una macchina con un gatto sopra* - ein Auto mit einer Katze auf. Oft wurden Präpositionen so wie in diesem Beispiel auch adverbial verwendet, es wurden Relativsätze mit *wo* versucht. Hier könnte man im Fremdsprachenunterricht den Lernern Pronominaladverbien anbieten und zeigen, wie man im Deutschen einen Relativsatz bildet. Es zeigte sich an vielen Stellen, dass es nicht immer das lexikalische und grammatische Probleme sind, die eine im Sinne des Leser-Orientierens adressatenorientierte Bildbeschreibung verhindern. Es sind oft Formulierungsprobleme.

Ein wichtiger didaktischer Aspekt ist dabei, grammatische Einheiten nicht hinsichtlich einer zu Grunde gelegten Grammatikprogression zu vermitteln, sondern als

Hilfe zur Problemlösung, z.B. bei Formulierungen. Meines Erachtens ist es genau dieser Punkt, der den "innovativen Impuls" (Quetz 2003) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) ausmacht: Die Konzeption, den Fremdsprachenunterricht an zu meisternden Situationen festzumachen.

Das bedeutet für einen Lehrer, in der Lage zu sein, Situationen zu klassifizieren, um den Schwierigkeitsgrad ihrer sprachlichen Meisterung einschätzen zu können. Es bedeutet auch, Lernziele an Situationen auszurichten. Ein zentraler Punkt ist dabei, die Perspektive, dass Sprache Handeln bedeutet. Ein Text - ob geschrieben oder gesprochen - ist dabei eine Struktur, in der sprachliches Handeln stattfindet. Deshalb sollten Texte als Ganzes betrachtet und unverändert im Unterricht verwendet werden.

7. Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.
- Aguado, Karin (2001): Lehren und Lernen. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, Halbband 1. Berlin, New York: De Gruyter, S. 595-604.
- Ahrenholz, Bernt (1998): Modalität und Diskurs. Instruktionen auf deutsch und italienisch. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik. Tübingen: Stauffenburg.
- Anderson, John R. (1996): Kognitive Psychologie. Eine Einführung. Berlin, Heidelberg, Oxford: Spektrum.
- Augst, Gerhard / Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt / M., Bern, New York: Peter Lang.
- Augst, Gerhard / Disselhoff, Katrin / Henrich, Alexandra / Pohl, Thorsten / Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt / M.: Lang.
- Ballestracci, Sabrina (2006): Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italophonen Studierenden der Pisaner Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. (unveröffentlichte Dissertation) Internetversion: http://www.humnet.unipi.it/dott_linggensac/materiale/Ballestracci_Dissertation.pdf [letzter Abruf: 10.2010]
- Ballestracci, Sabrina (2009): Leseverstehensstrategien bei der Analyse kausaler Strukturen im theoretischen Kurs Lingua Tedesca 1. In: Foschi Albert, Marina / Hepp / Marianne (Hrsg.): Texte - Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik. (Jacques e i suoi quaderni (JsQ), Bd. 52-53).
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank (1983): "Lernt" oder "erwirbt" man Fremdsprachen im Unterricht? In: Die neuen Sprachen, 4, S. 308-336.
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank (1985): (Er-)werben und (Er-)lernen. Eine Antwort auf zwei Antworten. In: Die neuen Sprachen, 2, S. 218-233.
- Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (1989): Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

- Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 7-12
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Beaugrande, Robert-A. de / Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer.
- Becker, Angelika (1994): Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich. Eine lexikalisch-semantiche Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen und Türkischen. Tübingen: Max Niemeyer.
- Becker, Angelika / Carroll, Mary (1997): The Acquisition of spatial relations in a second language. In: Becker, Angelika / Carroll, Mary in co-operation with Giaccobe, Jorge / Perdue, Clive / Porquiez, Remi: Studies in Bilingualism (SiBil). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bernini, Giuliano (2010): Word Classes and the Coding of Spatial Relations in Motion Events: a Contrastive Typological Approach. In: Marotta, Giovanna / Lenci, Alessandro / Meini, Linda / Rovai, Francesco (Hrsg.): Space in Language. Proceedings of the Pisa International Conference. Florenz: Edizioni ETS, S. 29-52.
- Bialystok, Ellen (1978): A theoretical model of second language learning. In: Language learning, Vol. 28, S. 69-83.
- Bialystock, Ellen / Sharwood Smith, Michael (1985): Interlanguage is not a State of Mind: An Evaluation of the Construct for Second-Language Acquisition. Applied linguistics, 6 / 2, S. 101-117)
- Bialystok, Ellen (1994): Analysis and Control in L2 Proficiency. In: Studies in Second Language Acquisition, Vol. 16 / 2, S. 157-168.
- Bialystok, Ellen (2001): Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition. Cambridge, New York u.a.: Cambridge University Press.
- Blühdorn, Hardarik (1995): Was ist Deixis? In: Linguistische Berichte Heft 156, S. 109-142.
- Blühdorn, Hardarik (2002): Rauminformation und Demonstrativität. Am Beispiel des Deutschen. In: Deutsche Sprache 30, S. 252-275
- Blühdorn, Hardarik (2003): Zur Semantik der Konjunktion *als*. Paradigmatische und syntagmatische Aspekte. In: Hentschel, Elke (Hrsg.): Particulae Collectae. Festschrift für

- Harald Weydt zum 65. Geburtstag. *Linguistik online* Vol 13 / 1, S. 11-53. http://www.linguistik-online.de/13_01/bluehdorn.html [letzter Abruf: 01/2010].
- Blühndorn, Hardarik (2006): Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik. In: Foschi Albert, Marina / Hepp, Marianne / Neuland, Eva: *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht*. München: Iudicum, S. 98-108).
- Blühndorn, Hardarik (2008): Syntaktische, semantische und pragmatische Funktionen von Nominalgruppen im Deutschen. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* 2008. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, S. 287-320.
- Blühndorn, Hardarik (2010): Semantische Unterbestimmtheit bei Konnektoren. In: Pohl, Inge (Hrsg.): *Semantische Unbestimmtheit im Lexikon*. Frankfurt / M.: Lang, S. 205-221.
- Blühndorn, Hardarik / Foschi Albert, Marina (2006): *Lettura e comprensione del testo in lingua tedesca*. Pisa: Plus.
- Bohn, Rainer (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 921-931.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (1996): Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdspracherwerb. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr, S. 1-17.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (2002) (Hrsg.): *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr
- Brinker, Klaus (1997): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriff und Methoden*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus (2006): Vorstellung eines textlinguistischen Beschreibungsmodells als Basis des DaF-Unterrichts. In: Foschi Albert, Marina / Hepp, Marianne / Neuland, Eva: *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht*. München: Iudicum, S. 75-82.
- Bühler, Karl (1982). *Sprachtheorie: Die Darstellungsform der Sprache*. Stuttgart: G. Fischer. [Nachdruck der ersten Ausgabe von 1934, Jena: Fischer].
- Butzkamm Wolfgang (1989): Unterrichtsmethodische Problembereiche. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 153-158
- Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (2004): *Wie Kinder sprechen lernen*. Kindl-

- iche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Canale, Michael / Swain, Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics* 1, S. 1–47.
- Carroll, Mary / Murcia-Serra, Jorge / Watorek, Marzena / Bendiscioli, Alessandra (2000): The relevance of information organisation to second language acquisition studies. In: *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 22, S. 441-466.
- Cazden, Courtney B. (1972): The Situation: A Neglected Source of social Class Differences in Language Use. In: Pride, J.B. / Holmes, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, S. 294-313.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Clahsen, Harald / Meisel, Jürgen / Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr. [ZISA]
- Crespi Günther, Marina (1998): *Frase complesse in tedesco L2. Percorso di apprendimento della sintassi della subordinazione*. Milano: Angeli.
- Corder, Pit (1967): The significance of learner's errors. In: *International review of applied linguistics (IRAL)*, 5, S. 162-169.
- Corder, Pit (1973): *Introducing applied linguistics*. Hamondsworth: Penguin.
- DeKeyser, Robert (2003): Implicit and explicit learning. In: Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of second language learning*. Malden, Oxford: Blackwell, S. 313-348.
- Di Meola, Claudio (2003): I verbi deittici di moto in italiano e tedesco. In: Gaeta, Livio / Luraghi, Silvia: *Introduzione alla linguistica cognitiva*. Rom: Carocci, S. 181-196.
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer. (DiGS).
- Dittmar, Norbert / Klein, Wolfgang / Becker, Angelika / Rieck, Bert-Olaf / Thielcke, Elisabeth / Widgen, Wolfgang (1975): Zur Sprache ausländischer Arbeiter: Syntaktische Analysen und Aspekte des kommunikativen Verhaltens. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Vol 5 / 18, S. 78-121. (Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch").
- Dittmar, Norbert / Reich, A. / Schumacher, M. / Skiba, R. / Terborg, H. (1990): "Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten.

- Eine empirische Längsschnittstudie". In: Info DaF, 17, 2, 125-172.
- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (2004): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Dulay, Heidi / Burt, Marina (1974): Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. In: Language Learning, Vol. 24, S. 37-53.
- Edmondson, Willis J. (1989): Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 140-145.
- Edmondson, Willis J. (2002): Wissen, Können, Lernen - kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In: Börner / Vogel (2002), S. 51-70.
- Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. Aufl. Tübingen: Narr.
- Ehrich, Veronika (1985): Zur Linguistik und Psycholinguistik der sekundären Raumdeixis. In: Schweizer, Harro (Hrsg.): Sprache und Raum. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung. Stuttgart: Poeschel, S. 130-162.
- Ehrich, Veronika (1992): Hier und Jetzt. Studien zur lokalen und temporalen Deixis im Deutschen. Tübingen: Niemeyer
- Eichheim, Hubert / Storch, Günther (2007): Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch. Testbuch. Stuttgart: Klett.
- Ek, J.A. van / Trim, John (1998): Threshold. 2. korrigierte Aufl. Cambridge, Melbourne: University Press (Council of Europe), Internetversion: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf [letzter Abruf: April 2011]
- Ellis, Rod (1985): Understanding Second Sanguage Acquisition. Oxford: University Press.
- Ellis, Rod (2003): Task-based Language Learning und Teaching. Oxford: University Press.
- Ellis, Rod (2005): Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language. In: Studies in Second Language Acquisition (SSL), Vol. 27, S. 141-172.
- Ellis, Rod (2006): Modelling learning difficulty and second language proficiency: the differential contributions of implicit and explicit knowledge. In: Applied Linguistics, Vol 27 / 3, S. 431-463).
- Fairstauer, Renate (2000): "Ja, kannst du so schreiben" - Ein Beitrag zum kooperativen

- Schreibprozess im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: StudienVerlag, S. 190-224.
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter, S. 864-871
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Halbband 2. Berlin, New York: De Gruyter, S. 1178-1191.
- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: Praxis Deutsch, Heft 182, S. 6-14.
- Felix, Sascha W.(1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Gunter Narr.
- Felix, Sascha / Hahn, Angela (1985): Fremdsprachenunterricht und Spracherwerbsforschung. In: Die neuen Sprachen, 2, S. 191-206.
- Ferrari, Giacomo / Mosca, Monica: Some Constructions of Path: From Italian to some Classical Languages. In: Marotta, Giovanna / Lenci, Alessandro / Meini, Linda / Rovai, Francesco (Hrsg.): Space in Language. Proceedings of the Pisa International Conference. Florenz: Edizioni ETS, S.317-339.
- Fillmore, Charles J. (1982): Towards a Descriptive Framework of Spatial Deixis. In: Jarvella, Robert J. / Klein, Wolfgang: Speech, Place, and Action. Chichester: John Wiley & sons LTD.
- Foschi Albert, Marina (2008a): Elementi base di grammatica tedesca: costituenti sintattici e occupazione dei campi. Con note di carattere contrastivo (tedesco-italiano). Pisa: SEU.
- Foschi Albert, Marina (2008b): Formale Erkennung der Satzglieder als Strategie des Leseverstehens im universitären DaF-Bereich. In: Kazimiera, Myczk / Skowronek, Barbara / Zabrocki, Wladislaw: Perspektywy glottodydaktyki i jezykoznawstwa. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 57-72.
- Foschi Albert, Marina (2009): "Grundgrammatik" des Deutschen: ein sprachwissenschaftlicher Lehrinhalt für den universitären DaF-Bereich. In: Sanna, Simonetta (Hrsg.): Der Kanon in der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Bern: Peter Lang,

2009, S. 17-30.

- Foschi Albert, Marina (im Druck.): Textkompetenz im universitären DaF-Bereich. In: Ballod, Matthias / Antos, Gerd (Hrsg.): Deutsch(lernen) weltweit. Theoretisch ganz praktisch.
- Frawley, William (1992): Linguistic Semantics. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Friederici, Angela D. (1989): Raumreferenz unter extremen perzeptuellen Bedingungen: Perzeption, Repräsentation und sprachliche Abbildung. In: Habel, Christopher / Herweg, Michael / Rehkämper, Klaus: Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Tübingen: Niemeyer, S. 17-36.
- Gass, Susan (1988): Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. In: Applied Linguistics, Vol. 9 / 2, 198-217.
- Gass, Susan / Selinker, Larry (2001): Second language acquisition. An introductory course. London: Lawrence Erlbaum.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Schmitz, Helen / Rusch, Paul / Wertenschlag, Lukas (2002): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Berlin, München: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela (2010): Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1288-1299.
- Goetheinstitut (Hrsg.) (2007a): Prüferblätter A2. Als Internetversion: <http://www.goethe.de/lrn/pro/sd2/data/schreiben.htm> [letzter Abruf: 09/2009]
- Goetheinstitut (Hrsg.) (2007b): Prüfungsordnung A1/A2. Als Internetversion: <http://www.goethe.de/mmo/priv/1194439-STANDARD.pdf> [letzter Abruf: 09/2009]
- Götze, Lutz (1995): Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? In: Popp, Heidrun (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: An den Quellen eines Faches. München: Iudicium, S. 649-658.
- Grewendorf, Günther / Hamm, Fritz / Sternfeld, Wolfgang (1989): Sprachliches Wissen. 3. Aufl., Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Hantschel, Hans-Jürgen / Klotz, Verena / Krieger, Paul (2004): Mit Erfolg zu Start Deutsch. Testbuch. Stuttgart: Klett.
- Hartmann, Dietrich (1989): Stadtbeschreibungen. Zur Konzeptionalisierung von Makro-

- räumen und städtischer Identität. In: Habel, Christopher / Herweg, Michael / Rehkämper, Klaus: Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Tübingen: Niemeyer, S. 70-98.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Vertexungsmuster Deskription. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F.: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 356-368).
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (2005): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin, München: Langenscheidt.
- Herskovits, Anette (1986): Language and Spatial Cognition. An Interdisciplinary Study of the Prepositions in English. Cambridge: University Press.
- Herweg, Michael (1989): Ansätze zu einer semantischen Beschreibung topologischer Präpositionen. In: Habel, Christopher / Herweg, Michael / Rehkämper, Klaus: Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Tübingen: Niemeyer, S. 99-127.
- Hottenroth, Priska-Monika (1983): Die Bezeichnung räumlicher Verhältnisse. In: Schwarze, Christoph (Hrsg.): Bausteine für eine italienische Grammatik. Vol. 1, Tübingen: Narr, S. 11-169.
- Hottenroth, Priska-Monika (1985): Die italienischen Ortsadverbien. In: Schwarze, Christoph (Hrsg.): Bausteine für eine italienische Grammatik. Vol. 2, Tübingen: Narr, S. 385-463.
- Hulstijn, Jan H. (2005): Implicit and explicit learning. In: Studies in Second Language Acquisition (SSL), Vol. 27, S. 129-140.
- Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J.B. / Holmes, Janet (Hrsg.): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, S. 269-293.
- Jarvella, Robert J. / Klein, Wolfgang (Hrsg.) (1982): Speech, Place, and Action. Studies in Deixis and Related Topics. Chichester, New York: John Wiley & Sons LTD.
- Kessel, Katja / Reiman, Sandra (2010): Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. 3. Aufl. Tübingen, Basel: Francke UTB.
- Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Frankfurt / M: Hain. [liegt mir vor als book on demand Version von 1992, 3. unveränderte Auflage von 1984]
- Klein, Wolfgang (1991): Raumausdrücke. In: Linguistische Berichte. Heft 132, S. 77-114.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache: ein

- internationales Handbuch, Halbband 1. Berlin, New York: De Gruyter, S. 604-617.
- Klein, Wolfgang / Dimroth, Christine (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Maas, Utz / Mehlem, Ulrich (Hrsg.): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS), Heft 21, S. 127-161. auch unter: <http://www.mpi.nl/people/dimroth-christine/publications> [letzter Abruf: 02/2011].
- Klein, Wolfgang / Perdue, Clive (1992): Utterance Structure. Developing Grammars again. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Knobloch, Clemens (1996): Historisch-systematischer Aufriss der psychologischen Schreibforschung. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Halbband 2. Berlin, New York: De Gruyter, S. 983-992.
- Krashen, Stephen D. (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press. [Liegt mir als Internetversion von 2002 vor: http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf [letzter Abruf: 02/2010]
- Krashen, Stephen D. (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications. London, New York: Longman.
- Krings, Hans P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS, S. 47-77.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdspracheunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag, S. 7-16.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Profiles Instead of Levels: The CEFR and its (Ab)Uses in the Context of Migration. In: The Modern Language Journal, Vol. 91, S. 666-668.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Tübingen: Narr, S. 104 - 112.

- Labov, William (1972): The Study of Language in its Social Context. In: Pride, J.B. / Holmes, Janet (Hrsg.): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, S. 180-202.
- Lang, Ewald (1990): Sprachkenntnis, Objektwissen und räumliches Schließen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) (20 / 78), S. 59-97.
- Levelt, Willem J.M. (1982): Linearization in Describing Spatial Networks. In: Peters, Stanley / Saarinen, Esa (Hrsg.): Process, Beliefs and Question. Dordrecht, S. 199-220.
- Levelt, Willem J.M. (1986): Zur sprachlichen Abbildung des Raumes: Deiktische und intrinsische Perspektive. In: Bosshardt, Hans Georg: Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann. Berlin: de Gruyter.
- Lötscher, Andreas (1991): Thematische Textorganisation in deskriptiven Texten als Selektions- und Linearisierungsproblem. In: Brinker, Klaus (Hrsg.): Aspekte der Textlinguistik (Germanistische Linguistik Vol. 106 / 107), Hildesheim, Zürich, New York: Olms, S. 73-106.
- Lutjeharms, Madeline (2001): Leseverstehen. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter, S. 901-908.
- Lyons, John (1977): Semantics. Cambridge: University Press. Vol. 1 und 2.
- Lyons, John (1996): On Competence and Performance and Related Notions. In: Brown, Gillian / Malmkjær, Kirsten / Williams, John (Hrsg.): Performance and Competence in Second Language Acquisition. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, S. 11-32.
- Marslen-Wilson, William / Levy, Elena / Komisarjevsky, Tyler (1982): Producing Interpretable Discourse: the Establishment and Maintenance of Reference. In: Jarvella, Robert J. / Klein, Wolfgang: Speech, Place, and Action. Studies in Deixis and Related Topics. Chichester, New York: John Wiley & Sons LTD. S. 339-378.
- Matussek, Magdalena (2003): Die Textgrammatik der deutschen Sprache als Lernergrammatik - ein Beispiel. In: Thurmair, Maria / Willkop, Eva-Maria (Hrsg.): Am Anfang war der Text. 10 Jahre Textgrammatik der deutschen Sprache. Iudicum, S. 221-233.
- McLaughlin, Barry (1978): The Monitor Model: Some Methodological Considerations. In: Language Learning Vol. 28, S. 309-332.
- Meini, Linda (2009): Dimensioni dello spazio nelle preposizioni. Uno studio empirico sull'italiano L2. Pisa: Plus. (Diss.).

- Miller, George A. / Johnson-Laird, Philip N. (1976): *Language and Perception*. Cambridge: University Press.
- Nöth, Winfried (2000): Der Zusammenhang von Text und Bild. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F.: *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 489-496.
- Neuner, Gerhard (1989): Methodik und Methoden. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 145-153.
- Perlmann-Balme, Michaela (2010): Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1272-1288.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Piepho, Hans-Eberhardt (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? als Internetversion: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [letzter Abruf: 01/2010]
- Quetz, Jürgen (2003): A1-A2-B1-B2-C1-C2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: *Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 40, Heft 1, S. 42-48.
- Rall, Marlene (2001): Grammatikvermittlung. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 880-886.
- Ravetto, Miriam (2010), „Sehen sie das?“ oder: Zur verbalen Raumreferenz in Touristenführungen. In: Costa, Marcella / Müller-Jacquier, Bernd (Hrsg.): *Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*. München: Iudicium, S. 189-213.
- Rickheit, Gert / Strohner, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung: Modelle, Methoden, Ergebnisse*. Tübingen, Basel: Francke.
- Rickheit, Gert / Strohner, Hans / Vorweg, Constanze (2008): The Concept of Communicative Competence. In: Rickheit, Gert / Strohner, Hans (Hrsg.): *Handbook of*

- Communication Competence. Berlin: De Gruyter, S. 15-64.
- Riemer, Claudia (2010): Motivierung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1152-1157.
- Romaine, Suzanne (2003): Variation. In: Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (Hrsg.): The Handbook of Second Language Learning. Malden, Oxford: Blackwell, S. 409-435.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1130-1137.
- Schnotz, Wolfgang (1996): Lesen als Textverarbeitung. In: Ludwig, Otto / Günther, Hartmut (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 972-982.
- Schnotz, Wolfgang (2000): Das Verstehen schriftlicher Texte als Prozess. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F.: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 497-506.
- Schnotz, Wolfgang (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers. In: Blühdorn, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner, U.(Ed): Text Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin: De Gruyter, S. 222-238.
- Schumann, John H. (1976): Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. In: Language Learning (LL), Vol. 26 / 2, S. 391-408.
- Schumann, John H. (1978): The Pidginization Process. A Model for Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics (IRAL), Vol. 10, S. 209-231.
- Selinker, Larry (1993): Fossilization as Simplification? In: Tickoo, M.L. (Hrsg.): Simplification: Theory and Application. Singapur: Regional Language Center, S. 14-28.
- Steinhoff, Torsten / Sorrentino, Daniela (2010): Textwortschatzerwerb im Sprachvergleich. Lexikalisches Lernen deutscher und italienischer Grundschüler am Beispiel

- schriftlicher Zimmerbeschreibungen. In: Foschi Albert, Marina / Hepp, Marianne / Neuland, Eva / Dalmas, Martine (Hrsg.): Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation. München: Iudicium.
- Stern, Hans Heinrich (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Studer, Thomas (2010): Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1264-1271.
- Talmy, Leonard (2000): *Toward a Cognitive Semantics - Vol. 1*. MIT Press.
- Tarone, Elaine (1998): *Research on Interlanguage Variation. Implications for Language Testing*. In: Bachmann, Lyle F. / Cohen, Andrew D. (Hrsg.): *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, S. 71-89
- Taylor, David (1988): The Meaning and Use of the Term "Competence" in Linguistics and Applied Linguistics. In: *Applied Linguistics*, 9 / 2, 148-168.
- Terrasi Haufe, Elisabetta (2004): *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Niemeyer: Tübingen.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen (GER)*. Berlin et al.: Langenscheidt. [Übersetzt von Jürgen Quetz] Internetversion: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm> [letzter Abruf: 01/2011].
- Ullmer-Ehrich, Veronika (1982): The Structure of Living Space Descriptions. In: Jarvella, Robert J. / Wolfgang Klein (Hrsg.): *Speech, Place, and Action. Studies in Deixis and Related Topics*. Chichester, New York: John Wiley & Sons LTD, S. 219-249.
- Vater, Heinz (1996): *Einführung in die Raum-Linguistik*. 3. Aufl. Hürth: Gabel (Kölner linguistische Arbeiten Germanistik 24).
- Vater, Heinz (2001): *Einführung in die Textlinguistik*. 3. Aufl. München: Fink.
- Wang, Jingping (2010): Soll der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen die sprachlichen Tests der Germanistikstudenten ersetzen? In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu*

Deutsch als Fremdsprache. Bd. 14, S. 137-142.

Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Thurmair, Maria / Breindl, Eva / Willkop, Eva-Maria, 3. rev. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.

Werlich, Egon (1975): Typologie der Texte. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Wode, Henning (1981): Learning a Second Language. An Integrated View of Language Acquisition. Tübingen: Gunter Narr.

Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lehrbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Wong-Fillmore, L. (1985): When does Teacher Talk Work as Input? In: Gass, Susan / Madden, C. (Hrsg.): Input in Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House.

Wuest, Jakob (2005): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht für Anfänger. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter: Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, S. 85-96.

Wunderlich, Dieter / Herweg, Michael (1991): Lokale und Direktionale. In: von Stechow, Arnim / Wunderlich, Dieter (Hrsg.): Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 758-785.

Wunderlich, Dieter / Rudolph Reinelt (1982): How to Get There from Here. In: Jarvella, Robert J. / Wolfgang Klein (Hrsg.): Speech, Place, and Action. Studies in Deixis and Related Topics. Chichester, New York: John Wiley & Sons LTD, S. 183–201.

Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno / Ballweg, Joachim / Brauße, Ursula / Breindl, Eva / Engel, Ulrich / Frosch, Helmut / Hoberg, Ursula / Vorderwülbecke, Klaus: Grammatik der deutschen Sprache. Band 3. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

8. Anhang

Im Anhang befinden sich das muttersprachliche Korpus (L1-Korpus) und das Probandenkorpus sowie Analysedaten zu beiden Korpora. Die Analysedaten beziehen sich jeweils auf Übersichten zu den verwendeten relationalen Ausdrücken (Vokabular) und ihrer Verwendung zur Blickführung und Binnendifferenzierung (Verwendung des Vokabulars). Zunächst ist das muttersprachliche Korpus gelistet (Abschn. 8.1.) mit darauf folgenden Analysedaten (8.1.3.).

8.1. Das muttersprachliche Korpus

8.1.1. Italienische Beschreibungen Bild 1 und Bild 1

Bild 1

It01B1

Nell'immagine ~~xx~~<in alto a sinistra> troviamo una casa con un vialetto, una macchina parcheggiata davanti, a destra del vialetto. Un uomo sta per entrare in casa e una donna si affaccia alla finestra. A destra della casa c'è un grande albero.

Più in basso a destra troviamo altri 2 grandi alberi: in quello che si trova più in alto c'è una famiglia composta da mamma, papà e figlia piccola che passeggiano nel prato.

Più in basso a destra troviamo un altro albero sotto il quale si trovano 3 amici (2 donne ed un uomo) che fanno un barbecue seduti sul prato.

In alto c'è il cielo con 3 uccelli.

it 02B1 119 W

Sulla sinistra ~~x~~ una strada curva conduce ad una piccola casa con un tetto spiovente. Davanti all'ingresso della casa è parcheggiata una macchina. Un uomo sta per aprire la porta mentre una donna lo osserva dalla finestra. Dietro la casa c'è un albero.

Sulla parte destra dell'immagine c'è un prato con dei fiori e due alberi. Accanto all'albero in primo piano, ci sono tre amici che fanno un barbecue: una ragazza è seduta a destra su una sedia, un'altra per terra di spalle e il ragazzo per terra a sinistra.

Vicino all'albero in secondo piano sta passeggiando una famiglia: il ~~xx~~ marito abbraccia la moglie che ~~tie~~ invece tiene per mano la loro piccola bambina.

it03B1

Questa immagine presenta uno spaccato di vita in campagna. Alcuni uccellini volano nel cielo il paesaggio è molto tranquillo. Un gruppo di tre persone (2 donne e 1 uomo) in primo piano sta facendo un barbecue sotto l'albero. Altri due genitori, mano nella mano, con loro figlio, stanno passeggiando su un prato coperto di fiori.

Sullo sfondo si vede una casetta dove una persona, affacciata alla finestra, saluta un amico appena giunto in macchina. Tutte le persone sono sorridenti e felici.

it04B1

È una calda e soleggiata giornata di primavera. Il sole splende e le rondini volano nel cielo. A sinistra, in secondo piano, una casetta, dalla cui finestra una donna sta aspettando il marito appena tornato dal lavoro. Parcheggiata l'auto di fronte alla casa, l'uomo è sul ciglio della porta. Il resto dell'immagine si svolge nella natura, tra 3 alberi e fiori. Una allegra famiglia con una piccola

bimba tenuta per mano sta passeggiando tranquillamente. Un gruppo di amici seduto sul prato (tranne una ragazza su una sedia) stanno preparando un fumante barbecue, tra chiacchiere e risate. Serenità e gioia regnano incontrastate tutta la scena.

Bild 2

it05B2

La "See pension" si trova immersa nella tranquillità della campagna. È circondata da un ampio giardino con qualche fiore qua e là. La struttura è a due piani: ha un'entrata che dà sul piccolo parcheggio che ospita tre posti auto, con una già posteggiata nel posto più vicino, sopra la quale si trova un gatto. Un'altra auto sta giungendo dalla strada in primo piano.

~~xxxxxx~~ La pensione ha molte finestre: quelle che danno a ovest sono più ampie rispetto a quelle che danno a est. Da queste ultime si può ammirare un ospite che sta facendo il bagno nel <grande> lago da cui la pensione prende il nome. Dietro alla casa si trova un grande albero ombroso.

Nella pensione sta entrando un uomo. Sopra la porta d'entrata si trova l'insegna con nome "See pension" ed un orologio che indica le 3. Il cielo è sereno e qualche rondine vola tranquilla nel cielo verso est.

it06B2

Mi trovo di fronte alle "SEE PENSION". La pensione è di piccole dimensioni ma ha l'aria di essere accogliente: un uomo sta appena entrando. Di fronte alla struttura c'è un piccolo parcheggio con un'auto ferma e un'altra sta arrivando dalla strada che porta alla pensione. Sull'auto parcheggiata c'è un gatto. Sul retro della pensione si erge un albero secolare, folto e robusto. Accanto un bel laghetto nel quale, in questo momento, fa il bagno un uomo con il salvagente. Il tutto contornato da un praticello curato, con qualche fiore qua e là.

it07B2

Quasi al centro dell'immagine c'è un edificio di due piani a tetto spiovente. Sulla facciata laterale sinistra c'è l'ingresso principale che un uomo attraversa per entrare nell'edificio. Al di sopra della porta principale c'è un <grande> orologio accerchiato da un'insegna che riporta il nome della struttura, "See Pension".

Accanto alla facciata laterale destra c'è un grande albero, mentre di fronte alla facciata sinistra c'è un parcheggio con una macchina parcheggiata. Sopra questa macchina c'è un gatto. Il parcheggio si restringe poi in una strada più piccola a doppia corsia, lungo la quale si può ammirare il prato verde che la separa dall'edificio. Questo prato è ricco di fiori ed è in gran parte occupato da una piscina di proprietà della "Pension", in cui giace a galla un uomo col salvagente.

it08B2

L'immagine <con prospettiva verso destra> rappresenta una casa vacanza <di 2 piani> posta nelle vicinanze di un piccolo lago <e circondato da un giardino>. Questo si trova alla fine di una viale con un piccolo parcheggio a fianco della casa. Una macchina sta arrivando presso la struttura, mentre un'altra auto è <già> parcheggiata accanto alla casa e ~~xxxx~~ sopra il tettino dell'auto si trova un gatto. ~~xx~~ Un signore sta entrando dentro la pensione, mentre un altro villeggiante sta facendo il bagno nel laghetto. A destra della casa c'è un grande albero. Un orologio posto sopra la porta d'entrata ci indica l'ora. In lontananza nel cielo si vedono degli uccellini.

8.1.2. Deutsche Beschreibungen Bild 1 und Bild 2

Bild 1

dt09B1

Man kann das Bild in Vorder- und Hintergrund aufteilen. Im Vordergrund des Bildes auf der

rechten Seite befinden sich 2 Laubbäume. In der Nähe eines jeden Baumes befindet sich eine Gruppe von Menschen.

Am rechten Baum sitzt eine Gruppe von 3 Menschen um einen Grill herum. Eine Familie, bestehend aus Mutter, Vater und Kleinkind, läuft auf den linken Baum zu. Eine Straße auf der linken Seite des Bildes führt den Blick des Beobachters/ der Beobachterin in den Hintergrund des Bildes. Dieser konzentriert sich ~~in der hinteren~~ auf der linken Seite. Eine Person, die aus dem Auto ausgestiegen zu sein scheint, geht auf ein Haus zu, aus dem eine andere Person herausguckt. Hinter dem Einfamilienhaus befindet sich ein weiterer Baum. Es scheint ein warmer sonniger Tag zu sein. Darauf verweisen auch die 3 Vögel am Himmel.

dt10B1

Das Bild zeigt einen Tag auf dem Land. Ein kleiner Weg auf der linken Seite des Bildes führt zu einem Einfamilienhaus, vor dem ein Auto steht. Ein Mann, der gerade aus dem Auto ausgestiegen ist, läuft zum Haus und möchte eintreten. Seine Frau schaut aus dem Fenster und empfängt ihn. ~~Neb~~ Rechts neben dem Haus steht ein Baum, der etwas größer ist als das Haus. In der Mitte des Bildes läuft eine ~~Familie~~ Ehepaar mit einem kleinen Kind durch den Park. Rechts neben ihnen steht ein Baum. Weiter vorne und weiter rechts auf dem Bild sitzen drei Leute und grillen unter einem Baum.

Am Himmel sieht man drei Vögel.

dt11B1

Das Bild ist in drei Ebenen aufgeteilt. ~~die perspektivisch von Die Perspektive verläuft~~ Die Perspektive ist von ~~vorne~~ rechts als Vordergrund nach links als Hintergrund diagonal angelegt. Auf der vorderen Bildebene sitzen ~~xdrei~~ Personen um einen Grill unter einem Laubbaum. Eine davon auf einem Stuhl. Diese ist als weibliche Person zu erkennen, ihr Gegenüber als Mann. Die dritte Person wendet dem Betrachter den Rücken zu, daher ist das Geschlecht nicht eindeutig auszumachen.

Auf der ~~zweiten~~ Ebene, spazieren~~<t>~~ ~~xxeine K~~kleinfamilie auf der Diagonalen in Richtung Vordergrund an einem Baum vorbei.

Auf der dritten Ebene, im Hintergrund, steht ein Haus unter einem Baum. Vor dem Haus parkt ein Auto, ein Mann verlässt dieses in Richtung ~~xxx~~ Haustür. Eine weitere Person sieht ihm dabei aus dem Fenster zu. Ein Weg läuft am Haus vorbei, entlang am linken Bildrand.

dt12B1

Auf dem Bild ist eine Szene dargestellt, die Menschen auf einer Wiese in der Nähe eines Einfamilienhauses zeigt. Im linken hinteren Bildbereich befindet sich das Ende einer kleinen Straße, die zum erwähnten Haus führt. Vor dem Haus steht ein PKW, aus welchem gerade ein Mann aussteigt, der sich anscheinend auf dem Weg zur Haustür befindet. Aus dem Fenster schaut eine weitere Person. Hinter dem Haus steht ein Baum.

Im vorderen rechten Bereich des Bildes stehen zwei weitere Bäume. Unter dem hinteren, mittleren Baum spazieren ein Mann und eine Frau mit einem Kleinkind. Der Mann hat den Arm und die Frau gelegt. Unter dem rechten vorderen Baum sitzen eine männliche und zwei weibliche Personen um einen Grill herum. Auf der Wiese stehen vereinzelt Blumen. Am Himmel fliegen drei Vögel.

Bild 2

dt13B2

Im Hintergrund des Bildes befindet sich ein Baum. Links vor dem Baum ist ein Haus zu sehen, rechts vor dem Baum ein Teich, in dem ein Kind mit einem Schwimmring badet.

Im Vordergrund links befindet sich ein Parkplatz, ~~der~~ in den eine Straße mündet, die ~~vorn~~ rechts außerhalb des Bildes ~~xxx~~ beginnt. Auf dem Parkplatz ist ein Auto zu sehen, auf dessen Dach eine Katze sitzt. Ein weiteres Auto fährt die Straße in Richtung des Parkplatzes. Im Fahrerfenster ist eine Person zu sehen, und ein weiterer Mensch betritt durch die Haustür das Haus.

dt14B2

Auf dem Bild sieht man eine Pension mit dem Namen "See Pension". Vor der Pension ist auch tatsächlich ein kleiner See, in dem gerade ein kleiner Junge in einem Badereifen schwimmt. Zu der Pension führt eine Straße, auf der gerade ~~auch~~ ein Auto mit einem männlichen Fahrer entlangfährt. Direkt neben der Pension ist nämlich auch ein kleiner Parkplatz, auf dem bereits ein Auto geparkt ist. Auf dem Dach dieses Autos sitzt eine Katze. Ein Mann, wahrscheinlich der Fahrer des Wagens, betritt ~~dieser~~ gerade den Eingang der Pension. Über der Eingangstür ist eine Uhr und wiederum darüber der Name der Pension angebracht. Zu erwähnen ist noch, dass ~~sich~~ rechts neben der Pension und gleich beim See ein großer Baum steht.

dt15B2

Auf dem Bild ist eine Pension zu sehen, die an einem Badesee liegt. Im Vordergrund der Pension ist ein Parkplatz zu sehen, auf dem ein Auto steht. Auf der Straße, die zur Pension und <zum> Parkplatz führt, fährt ein Auto gerade auf den Parkplatz. Ein Mann betritt gerade die Pension. Hinter der Pension steht ein Baum und daneben ist ein großer See, in dem ein Kind mit einem Schwimmreifen badet. ~~Um~~ Pension, See und Parkplatz liegen auf einer Wiese. Auf dem Dach des ~~geAut~~ geparkten Autos sitzt eine Katze.

dt16B2

In der Mitte des Bildes steht ein Haus mit einem Erker an der Längsseite. Es ist zweigeschossig. Der Erker hat 2 Fenster. Rechts neben dem Erker befindet sich einer Tür. Über der Tür hängt eine Uhr, die gerade 3 Uhr anzeigt. Darüber befindet sich der Schriftzug "SEE PENSION" in * Druckbuchstaben. Die Schmalseite des Hauses hat je zwei Fenster pro Geschoss. Die beiden anderen Seiten des Hauses sind nicht zu sehen. Links neben dem Haus befindet sich ein Parkplatz. ~~Ein kleiner Weg verbindet den Parkplatz~~ Ein kleiner Weg führt von diesem Parkplatz zur Tür des Hauses. Eine Person geht gerade durch diese Tür in das Haus. Der Parkplatz hat drei ~~Parkplätze~~ <Parkbuchten>, auf einem der Plätze steht ein Auto. Auf dem Dach des Autos sitzt eine Katze. Ein weiteres Auto fährt gerade über die Straße, die ~~den~~ vom Parkplatz zum rechten Bildrand führt, auf den Parkplatz. Die Straße verläuft parallel zur Horizontlinie und befindet sich im Bildvordergrund.

Rechts neben dem Haus, und von diesem leicht verdeckt, steht ein Baum. Weiter rechts und oberhalb der Straße befindet sich ein See, dessen rechte Seite über den rechten Bildrand hinaus reicht. In dem See badet ein Kind mit einem Schwimmreifen.

Auf der Wiese, die Haus, Parkplatz, Straße und See umgibt, wachsen vereinzelt ein paar Blumen. Am Himmel ~~fliegen~~ über dem See fliegen drei Vögel.

8.2. Das Probandenkörpus

Aufgeführt wird zunächst die Probandenliste (unten stehende Tabelle). Danach werden die Bildbeschreibungen der Probanden gelistet, im Anschluss daran Analysedaten.

P	Proband
MS	Muttersprache: Italienisch (It); Kroatisch (Kr); Rumänisch (Ru); Spanisch (Sp); Portugiesisch (Pt)
G	Gruppe
dt	deutsch

P	MS	DaF-Unterricht vor Kursbeginn	Zertifikat vor Kursbeginn	Motivation den Kurs zu belegen	Zertifikat Kursende	G
01	It	3 Mon. Sprachkurs		- Deutsch ist beruflich nützlich		2
02	Kr	5 Jahre Schule		- dass der Kurs interessant wird		
03	It	5 Jahre Schule 1 Jahr in Uni	Zertifikat Deutsch - B1	- weil mir Deutsch gefällt		2
04	It			- Deutschland ist so gut organisiert - möchte dt. kommunizieren lernen		1
05	It			- Deutsch ist eine wichtige Sprache im Bereich Tourismus		1
06	It			- ist wichtig für meine berufliche Zukunft		1
07	It	keine Angabe	Start Deutsch - A2	- interessante Sprache - nützlich für den Beruf		2
08	It	3 Jahre Schule		- mag Berlin - möchte Kenntnisse aus Schule verbessern		2
09	It			- ich mag Sprachen - finde Deutsch für meine berufliche Zukunft wichtiger als Französisch		1
10	It	3 Jahre Schule		- Unterricht in Schule war oft unterbrochen, möchte Kenntnisse auffrischen & verbessern		2
11	It			- Französisch hatte ich schon, möchte mit Dt meine FS-Anzahl erhöhen - möchte später in dt-sprachigem Land arbeiten		1
12	Ru	2 Semester Uni		keine Angabe		
13	It	3 Jahre Schule		-für meinen Beruf		2
14	It			- ich finde Dt einfacher als Französisch - möchte später in Deutschland wohnen, weil es ein besser organisiertes Land sein soll		1
15	It			- meine Französisch-Kenntnisse haben mir bisher nichts genutzt		1
16	It	8 Jahre Schule		- weil ich Deutsch schon gelernt habe		2
17	It	3 Jahre Schule		keine Angabe		2
18	Sp			- mir gefällt Deutschland - Dt. ist eine nützliche Sprache		
19	It	5 Jahre Schule		- weil ich Deutsch schon in der Schule hatte		2
20	It			- war mal für 7 Tage in München		1

21	It	- mag Französisch nicht so sehr - war schon einmal in Berlin, mag Berlin - möchte in Berlin in einem Restaurant arbeiten	1
22	Pt 5 Mon. Sprachkurs	- Kenntnisse aus Sprachkurs verbessern und erweitern	
23	It 5 Jahre Schule	- weil ich Deutsch in der Schule hatte	2
24	It 5 Jahre Schule	- weil ich in Triest wohne	onDaF-A2 2
25	It keine Angaben		onDaF-A2 2
26	It 5 Jahre Schule	keine Angabe	2
27	It 5 Jahre Hotelfachschule	- weil ich ein wenig Deutsch spreche	2

Tabelle 54: Probandenliste

8.2.1. Erste Bildbeschreibung - T1

10.März 2009

Gruppe 1): 10 Texte

Gruppe 2): 15 Texte

8.2.1.1. Gruppe 1)

P04T1

In das Bilder es gibt viele Personen. Sie sind in eine Wiese mit viele Blumen und Bäume.

Es gibt eine Hause mit drei Fenster.

Eine Familie spazieren in die Wiese

Drei Vögel fliegen in der Himmel

P05T1

Es gibt eine hause. Die hause hat ein groß Fenste.

Eine frau seihst ihr Herr. Es gibt das Auto.

Die Familie xxx <gernt> im die Wiese spazieren. xxx

Drei Personen sprechen. ~~Die Bäume~~ Es gibt ~~die~~ drei Bäume und viele Blume.

P06T1

Es gibt Haus mit ~~das~~ 4 Fenste und der Weg. Ein auto neben das Haus

Es gibt 3 Bäume ~~und~~ ~~d~~<D>ie Wiese ist viele Blume.

Es gibt Leute unter die Bäume. Es gibt ~~ein~~ 2 familie. <Es gibt e<E>in Kind mit seine Mutter und sein Father spazieren gehen.>

Es gibt xxx die Vögel <i>himmel

~~Es gibt ein Auto neben das Haus. xxxxxxxx ...~~

P09T1

Im Diese Bi<l>de es gibt ~~zwei Blume~~ drei Bäume, die ~~Blume~~ Wiese mit die Personen. <Es gibt eine Mutter und ein Vater mit die Kind. Es gibt auch eine ~~Pxx~~ zwei Frau und ein Herr.>

Es gibt ~~eine~~ der Weg ~~e~~ und eine ~~h<H>ause~~ und eine Auto.

Die Hause hat ~~xxx~~ vier Fenster< Es gi <und> drei groß <Fenster> Fenster und ~~eine~~ sind groß.

P11T1

Es gibt eine Hause. ~~Das~~ Die Hause hat vier Fenste. Est gibt eine Auto.

Es gibt drei Bäume. Es gibt acht personen. Die personen sind ~~in~~ <über> die ~~Blume~~ <Wiese>. Der Weg fließt bis Nach die Hause. Die Blume ist ~~bis nach~~ in die Wiese. Es gibt ein Barbecue. Der Himmel ist weiß.

Es gibt vier Männer, und vier Fräü. Der Bild ist schwarz und weiß.

Die Vogel sind in der Himmel.

Das Auto ist in der Nähe von die Hause. Drei personen sind in der Nähe von ~~ein~~ die Baume. Drei personen sind in der Nähe von zwei Baume und ein Barbecue.

P14T1

In diese bilden sieht man eine ~~h~~Hause mit drei Fensten, und ~~xxx~~ <in der rehan> es gibt eine ~~a~~Auto.

~~xxx~~ ~~Seppen~~ <Under> der wiese giben sie sechs ~~p~~Personen <in der rehan sie ~~sie~~ giben sie drei Bäume>: drei ~~Freundin~~ <Frauen>, zwei ~~m~~Männer und ein Kinder. In das ~~h~~Himmel giben sie drei Vögel.

P15T1

In diesem build es ist ein Haus vi viele Fenste.

Die Blume, die Familie machen ein pic-nic.

P20T1

Es gibt eine house, es hat fier fenste.

Es gibt eine der Wer.*

In die Wiese es gibt drei Bäume und des gibt die Blume.

Under zwei Bäume ist drei Personen. Drei Personen essen under <zwei Bäume>.

In die Wiese ist eine Familie spazieren.

Auto ist in der neähe (=vicino) das house.

*Weg(?)

P21T1

Es gibt drei Baume und es gibt tzei familie mit ~~k~~Kinder.

Es gibt eine house mit vier Fenste und in der näche <(vivino)> es gibt eine auto. Eine Familie spazire gheen in dem Wiese.

Es gibt der Weg va verso la ehouse

Die Vogel fliegt in der ~~h~~Himmel (cielo)

Es gibt die Blume in der Wiese.

8.2.1.2. Gruppe 2)

P01T1

Es gibt eine house mit das fenste. Es gibt eine wogen <in der neahe das house>. Es gibt drei und zwei Bäume und under es gibt drei personen. Die personen sprechen. Es gibt lange weg. Die wiese ist grun mit die Blume.

Under die Bäume es gibt familie und spaziren.

P07T1

~~Gibt es~~ <Es gibt> eine Hause. Das Haus<e> hat 3 Fenster und ein Tor.

~~Vo Gibt es~~ <Es gibt> eine große Wiese mit drei Bäume und viele Blume.

Vor das Hause gibt es ein~~x~~ Auto.

Unter die Bäume gibt es 6 Personen: 2 Männer, ~~xxx~~ 3 Frauen und ein~~m~~ k<K>ind. 3 Personen machen ein Pic-nic

In der Himmel gibt es 3 Vögeln

Vor das Hause gibt ein ein Mann und an dem Fenster gibt es eine Frau

P08T1

In ~~das~~ <diesem> Bild gibt es ein <klein> Haus mit vier Fenster. Neben das Haus gibt es ein Mann und eine Frau mit sein~~m~~ Auto.

Es gibt auch eine große Baume neben das Haus.

In der Nähe gibt es zwei Bäume mit ~~vier~~ sechs Person<n>en: eine Kind mit seiner Eltern geht spazieren. ~~und~~ drei Personen sprechen an der Wiese mit vielen Blumen.

In dem Hirmel fliegen drei Vögeln.

P10T1

In der Bild gibt es eine Wiese mit drei Bäumen.

Es gibt ein Weg mit eine Hause. und eine Auto.

Die Hause habe ~~drei~~ <vier> Fensten und ein Tur. (porta)

Ich sehe acht personen in der Bild.

In die Wiese gibt es die Blumen.

~~Unter~~ Über die Bäumen gibt es die Vögel. schwarz.

Die Personen sind unter die Bäumen.

Es gibt ein tochter mit Ihre Eltern.

Zwei Frau und ein Man essen über die Wiese und unter ein Bäume.

Der Himmel ist blau.

Das Auto ist in der Nahe von die Hause.

Eine Persone ist vor die Hause und ein Mann ist in der Hause.

P13T1

In die<er> Bild kann man eine Hause sehen.

Die Hause hat ~~drei~~<vier> Fenster <und eine Tur>. Es gibt ein Mann in die Hause. Es gibt auch ein Mann und ein Auto <in der Nähe> der Weg. Zwei ~~xxx~~<Leute> mit ihre<ein> Kind ~~xxx~~ <Kind> gehen ~~über~~ über die Wiese zu Fuß.

Drei Leute liegen unter ein Baum.

Über die Wiese gibt es drei Bäume und vieleBlume.

Es gibt drei Vögel in der Himmel.

P16T1

In ~~das~~ diesem Bild können wir sehen:

Am links gibt es ein Hause mit 3 Fenster, neben ~~den~~ das Hause sind ein~~n~~ Baum und ein Auto.

Ein ~~Mann~~ Man geht bis das Auto zum Hause. <Ein ander Man ist schon in dem Hause.> Es gibt auch einen Weg, wo ein Auto fahren kann.

Am rechts können wir < ein~~m~~ Garten Wiese mit > 2 Bäume und 6 Personen sehen. Die Wiese hat viele Blumen.

2 Mädchen und ein Mann machen ein Pic-nic neben der~~n~~ Baum.

Zwei Eltern mit ihre<m> Kinder geht zusammen durch den Garten spazieren.

In dem Himmel fliegen 3 Vögeln.

P17T1

Es gibt eine H tipische House mit ein drei fFenster

~~Es gibt~~ drei Personen machen ein Pic-nic under die Bäume. Eine fomilien spazieren in die Wiese gehen und eine Man in die Hause zuruck bek<c>ommen. Das Vögel flugen in die air

Das wagen ist in der neähe~~x~~ von die Ho<u>se.

P19T1

In diesem Bild, gibt es ein Haus mit xxx <vier> Fenstern und auch ein kurz Weg für das Auto. Es gibt xxx <3> Bäume in eine große Wiese mit Blumen. xxx <Die Vögel fliegen in den Himmel.> Es gibt viele Leute. xxx <3 Personen essen <unter die Bäume> und iene Familie <geht> spazieren. 2 Mannel 2 Personen sind zu Haus. Das Auto ist neben den Auf den A Haus. Die Familie ist unter eine Bäume. Die Blumen sind auf die Wiese.

P23T1

Es gibt ein Haus mit 4 Fenstern und zwei Männer sprechen zusammen. Auf der Wiese gibt es eine Familie, die unter die Bäume isst.

Es gibt auch viele Blume und ein Weg, der nach Hause bringt.

Die Vögel fliegen, und die Frau, die spazieren geht, sieht sie.

P24T1

An diesem Bild gibt es eine Hause. Eine Person ist an ~~die~~ dem Fenster und grüßt eine andere Person. Es gibt einen Weg wo ein Auto ist geparkt. An die rechte von dem Haus, gibt es eine Wiese und drei shöne Bäume. Gibt es zwei Eltern mit seinen Tochter <, Sie spazieren gehen.> Andere drei Personen sitzen an die Wiese und kochen <und sprechen.> Die Wiese hat vielen Blumen. Das Wetter ist schön und die Vögelsn fliegen in dem Himmel.

P25T1

Es gibt ein Haus mit eine große Wiese. Es gibt drei Personen sitzen zwischen zwei Bäume. <Sie machen eine Pic-nic. Sie ex<küch>en.> Drei Personen spazieren gehen.

Es gibt ein Weg nächste <(in der Nähe)> die Haus. Es hat drei Fenster, ~~und~~ und eine Tur.

Es gibt auch ein Auto.

<Es gibt> Über die Baume drei Vögel.

P26T1

Es gibt eine Haus. Die Haus hat 4 Fensten. Es gibt eine große Weise.

In der Wiese gibt es Blumen und Bäumen. ~~Es gibt vier Leute.~~

Eine Frau und sein Herr gehen mit seiner Kind spazieren.

~~Es gibt ein Auto.~~

Über dem Himmel gibt es viel Vögel. Unter die Bäume gibt es viele Leute.

Die Leute sprechen und essen. Ein Mann macht Barbecue.

Neben das Haus gibt es ein Auto.

P27T1

In diesem Bild gibt es ein klein Haus.

Es liegt auf die Land.

Das Haus hat 2 Stöck und in der Parkplatz gibt es ein Auto.

Man kann nach Haus durch einen Weg fahren.

Neber es gibt eine große Wiese mit viele Blume.

Unter den Bäumen, am Rechts, machen die Familie eine Pic-nic.

<Sie sind> Mutter, Vater und Kind gehen spazieren.

Der Himmel ist gut und wie können die Vögel sehen.

8.2.2. Zweite Bildbeschreibung - T2

am 21. April 2009

Gruppe 1) 8 Texte

Gruppe 2) 12 Texte

8.2.2.1. Gruppe 1)

P06T2

Eine Pension ist im Walde und hat <neben> ein ~~Baum xxx~~ große und Hohe Baum. Eine person gehet in die Pension und <Es> ist 3 Uhr. Neben Pension ~~es~~ gibt es einen Parkplatz und ~~u~~ auf das ~~Auto~~ eine Katz ist auf das Auto.

Ein ~~g~~<G>ast ~~fahren~~ kommen in den Parkplatz mit ~~Auto~~ dem Auto. ~~Vor Pension~~ Ein Kind schwimm<t>~~en~~ im See vor die Pension. Die See ist groß und ist im Wald.
Die Pension hat 32 Etagen und Ich sehe 6 Fenstern.

P09T2

In diese Bild es gibt der<n> Wiese mit ein Baume <und viele Blume>. In der Wiese es gibt der See und ~~ein Kind schwimmt~~ es gibt ein Schwimmring in der See. ~~Hier~~
Hier es gibt die "See Pension". Diese ~~p~~ Pension hat ~~se~~ sechs Fenster und ~~es gibt ein gaste~~ zwei etagen. Ein gast geht in die Pension. Vor die Pension es gibt ein Auto und über es gibt eine ~~Katze~~ Katze. ~~Dieser Auto ist~~ Das Auto ist in der Parkplatz.
In die Straße neben die Pension es gibt ein andere Auto.
Auf die Tür von die "See Pension" es gibt eine Uhr.
Drei Vogel fligt in der Himmel.

P11T2

Es gibt zwei Autos. <~~Das~~ Ein Auto ist auf der Straße.> Ein Auto ist auf dem Parkplatz. Die Katz ist auf dem Auto. Die Haus, der Baum und die Blaumen sind auf der Wiese. Der ~~s~~See ist in der Wiese. Ein Mann ist in dem Auto, ein andere ist auf der Tür. Ein Kind ist in dem Schwimmring, und der Schwimmring ist in dem See. Ein Auto ist links von der Haus. Die Uhr ist über der Tür. Die Haus hat zwei Etagen und ~~S~~sie hat sechs Fenster.
Es ist drei Uhr.

P14T2

In diesen Bild ~~i~~ könne Ich eine Hause, zwei ~~a~~<A>uto, ein See, ~~Baum~~ ein Baum. ~~xxx~~ Ein Mann fa<h>rt am der See Pension.
~~Dxxx xxx~~ <Der See Pension> ist eine Hause mit 6 ~~f~~Fenster und ein ~~elock~~ Uhr. Eins Mann ~~geht~~ <geht> in der See Pension.
In der ~~ne~~<Nä>he von der See Pension, gibt es ein See.
In der See swimmt ein Kind. Ich könne <der> Wiese ~~xxx~~ voll von Blüme sehen. Ein Katze ist unter das ~~xxx~~ Auto.
~~E~~Es gibt Es ist 2-<3> Uhr und drei Vogeln fliegen in der ~~h~~Himmel.

P15T2

~~In~~ In ~~xxx build~~ build es gibt eine Auto. In rechts es gibt See mit eine Schwimmring. In link es gibt eine Auto mit Katze under Auto. Es gibt ein pension mit uhr.

P20T2

Am bild es gibt ein Pension. Am rechts befinded sich ein Braum.
Neben Pension befinded sich das Auto.
Auf Auto es gibt ein Katz.
~~xxx~~<Recks> von Pension es gibt ein See
Das Pension hat sechs fenstern
Viele Blumen es gibt am viesen
Ein Kinder ~~xxx~~<schwimmen> im See

P21T2

Gibt es eine Katze ~~uno~~ auf das<en> Autos und twei Auto<s>.
Ich ~~S~~he sehe eine Haus see ~~pesione~~ pensione und es gibt es eine Baum <und ein ~~Weise~~ Wiese mit Blaumen> und in ~~am~~ der Ne<ä>he e gibt es eine Kinder im derm See
Gibt es ein ~~xxx~~ Straße mit zwei parkplatz ~~vor~~ vor das Auto

Die Pension hat ein Tür und <das> sechs <(6)> Fenster
Auf der Tür gibt es der Uhr

8.2.2.2. Gruppe 2)

P01T2 (hat alles in Großbuchstaben geschrieben)
In a Bild sehen eine Pension, eEs gibt zwei Wagen.
Es gibt große Park Platz, Ein See <in der Nehe vor<n> di Pension.
Auf die Auto es gib ein Katze. In der Straße es gibt aut mit eine Persone.
Hinter das Hauto light eine Braum.
~~Viele~~ Viele viel Blumen lighen in der Wiesen
Eine Kinder schwimmen.
Sechs Fenster es gibt in die Pension.

P07T2

In ~~dieser~~ <das> Bild sehe Ich eine große Hause, eine See Pension, mit 6 Fenster und einen Tor. In der Nähe von ~~der~~ das Haus gibt es ein klein See und ein Mann schwimmt in der See.
Vor das Hotel gibt es ein Auto, und über das Auto gibt es ein Katze. Das Hause liegt in einem großen Wiese. Unter das See Pension gibt es ein Baum. ~~in~~ In der Wiese gibt es viele Blumen.
Vor das See gibt es eine Straße mit ein Auto. In ~~der~~ dem Auto gibt es ein Mann.

P10T2

Ich sehe ein baume mit eine hause und zwei Auto Auf der wiese.
Es gibt ein See mit ein Kinder.
Die Name von die Hause ist "See pension" und hat sechs fenstern.
Eine Persone ist in der Auto und persone ist under die Tür.
Ein Katze ist auf Auto, und es gibt ein Uhr über die Tür.
Die See ist am rechts von di Hause und auf em Wiese gibt es viele Blumen.
Es gibt eine Straße ~~un~~ mit ein parkinplatz for die "See pension" und ein Auto ist in der parkplatz ~~in der parkplatz~~
Die Uhr zeigt 3 Uhr.
Die Himmel ist blau und es gibt viele Vogel in der nahe von die Baum
~~E~~ Die Kinder swimm in der see.

P13T2

(Es ist 3 Uhr. Eine Uhr steht auf der Tür)
Auf ~~der~~ die Wiese gibt es eine Hause ~~alle~~ <mit hinter> ein Baum. Die Hause hat 6 Fenster <2 Etages> und es gibt ein Mann an die Tür. () Vor die Hause, ein Katze steht auf einem<n> Auto.
Das Auto steht ~~an eine~~ im Parkplatz. Es gibt auch ein andere Auto mit ein Mann auf die Straße.
Neben die Hause <, am rechts,> gibt es ein See. Ein Kind schwimmt in den See.
Drei Vogeln fliegen ~~im~~<n> <der> Himmel.

P16T2

In diesem Bild gibt es einen kleine Pension <Hotel> mit ~~der~~ <seinem> Garten und See.
~~Dieas Pension~~ Hotel heißt "See Pension", und hat 6 Fenster. Ein ~~m~~<M>ann geht in ~~das~~ "See Pension" <durch die Tür>
Hinter dem Hotel ist ein Baum.
Ein Parkplatz liegt vor dem Haus. Es gibt ein Auto. Eine Katze ist auf dem Auto. Ein Mann kommt ~~nach~~ zum Hotel mit seinen Auto.
Neben den<r> Pension gibt es einen See. Ein mann schwimmt in den See.
Die Pension liegt auf einen<r> Wiese mit vielen Blumen.
3 Vögeln fliegen in dem Himmel.

P17T2

Es gibt eine Pension Heiße See Pension Es gibt zwei We<a>gen: die wagen, am di<e>r Parkplatz, hat eine Katze auf di<u> und die ander<e> wagen ist am die Straße.

Es gibt ein see in der nehe von di Pension.

Ein Kind ist in der see ~~swimmen~~ mit dem swimming swimming.

Ein Mann gehe in die Pension.

Der Vogel fliegen in die Himmel

Die Uhr zeigt drei Uhr und die Braum ~~in~~ ist in der nehe von die Hause.

P19T2

In ~~der~~ Mittel von ~~xxx~~ <diesem> Bildung gibt es eine Pension. Der Baum ist neben von dem Pension. Der See liegt in der Nähe von der Baum und ein Mann schwimmt in dem See. Auf ~~der~~<ie> Weise gibt es viele farbige Blumen. Die Pension hat sechs Fenster und eine Tür. Ein Mann geht in die Pension. Über dem Mann, gibt es eine Uhr. ~~Üb~~ Auf ~~deie~~ Straße ~~g~~ liegt 2 Auto<s>. Ein Auto liegt in dem Parkplatz und ~~eine Katze xxx~~ <auf dem Auto> gibt es eine ~~weißte~~ <weiße> Katze. Außerdem ~~liegt ein Auto~~ ist ein Mann in ein Auto. Die Vögel sind in das Himmel.

P23T2

Ich sehe eine Pension, wo ein Mann <, der in geht,> eine Zimmer hat. Er hat sein Auto <im Parkplatz> neben die Pension und die Katz ist auf dem Auto.

Hinter gibt es einen Baum und neben gibt es einen See, wo ein Kind schwimmt, es gibt auch viele Blumen vor die Pension.

Die See Pension ist sehr bekannt, im Sommer gibt es nämlich viele Leute: auch jetzt ~~xxx~~ <kommen einige> Gäste.

Die Sonne scheint, so können wir viele Vögel, ~~xxx~~ <die fliegen,> sehen.

P25T2

Der Baum ist hinter das Haus. Über der Tür gibt es eine Uhr. (es ist 3 Uhr) und ein Mann sthet in die Eingang. <von die "See Pension">

Das Auto und ein Parkplatz sind vor der Haus und über das Auto es gibt ein Katze.

~~Vor das Ha~~ Neben das Haus es gibt eine Straße. Ein Mann ist nach der Parkplatz fahren.

Der See ist in die Rech seit von ~~der~~<as> Haus ~~in~~ wo ein Kind ~~ist~~ schwimmt.

<In> Die Wiese ~~ist~~ sind ~~xxx~~ viele Blumen.

P26T2

Es gibt eine Pension. Die Pension hat 6 Fenster und ein Uhr über die Tür.

Neben die Pension gibt es ein<en> Baum. Vor dem Baum gibt es ~~ein~~ <einen> See.

Es gibt 2 Autos. Eine Katze ist auf dem Auto.

~~In die~~ <Auf der> Wiese gibt es viele Blaumen.

In dem Himmel fliegen die Vögel

Neben die Pension gibt es zwei Parkplatz.

Ein Kind schwimmt in dem See. ~~xxx~~

P27T2 [fragte, ob es nicht "Stockwerke" anstatt "Etage" hieße, schreibt aber Stock.]

Im Zentrum von die Bild liegt ein groß Haus.

das ist eine Pension, die "See Pension".

Es hat zwei Stocke und viele Fenster.

Unter der Name von der Pension, gibt es eine Uhr. Es ist 3 Uhr.

Ein Gast geht zum Hotel.

Hinter dem Hotel befindet ein große Baum sich.

Rechts liegt ein See.

Der See hat keine Strand, aber er nur eine grün Wiese hat. Ein Kind schwimmt.

Vor dem Pensione, steht ein kleine Parkplatz für die Gäste.

Die Katze ist auf dem Auto in der Parkplatz.

Ein andere Auto kommt auf der Straße.

Der Himmel ist blau und die Vogel fliegen rechts.

8.2.3. Dritte Bildbeschreibung -T3

19.Oktober 2009

Gruppe 1) : 6 Texte

Gruppe 2) : 10 Texte

8.2.3.1. Gruppe 1)

P05T3

~~Es gibt~~

Ein Haus ~~xxx~~ befindet sich in die Wiese. Ein Mann gehet hinein.

Ein Person wartet den Mann auf den fenster.

Ein Familie wandert auf der Weise.

Drei Person~~x~~<n> ~~xxx~~ essen hinter ~~ein~~ einem Baum zu Mittag.

P06T3

Über ein~~n~~ Gro~~ß~~n Wiese Ich sehe eine kleines Haus und neben diese~~x~~<s> Haus e<be>findet sich einen Alt Baum. Ein Man ist f<v>or die<en> Tür und hir Mütter ist in dem Haus. Diese Man hat eine Alt Auto.

Neben den Haus befindet<n> sich 2 Baume, unter die Baume es gibt 2 Familien. Ein Familie spazierengehen und ein Familie mak<c>hen das Picknick. H<E>s gibt 3 ~~vo~~<k>leinesn vogel in den Himmel.

P09T3

Es gibt ein~~x~~<e> Auto ~~x~~ neben die de<a>s Haus.

Es gibt drei Baumen. Eine Kind ist in die Wiese mit seine Eltern. Drei Personen sind uber die Wiese und Sie machen ein Picknick mit der Grill.

Es gibt viele Blumen in die Wie~~x~~<s>e.

~~X~~ In der Himmel gibt es drei Vogeln.

Da~~x~~<s> Haus hat vier Fenstern und eine Tür. Es gibt eine Persone in das Haus und andere Persone geht hinein.

~~Der~~ Es gibt ein Weg. ~~Die~~ Der Weg führt zu Haus.

P11T3

Ein Haus, drei Bäume, acht Personen, drei Vogeln, ein Auto, ein Weg, eine Wiese und vier Blumen sind in dem Bild.

Ein Mann befindet sich in dem Haus. Ein Mann und Ein Auto st<e>hen vor dem Haus. Das Auto ist auf der Wiese. Drei Personen sind hinter einem Baum. Sie gehen auf der Wiese spazieren.

Drei Personen ein Picnic zwischen zwei Bäume machen. Sie stehen neben ~~dem~~ einem Grill.

P14T3

In dem Bild ~~gi~~x gibt es eine Wiese. Auf die spazieren drei Personen, ein Mann, eine Frau und ein <sein> Kind. Neben Sein machen drei Personen den Picknick, <und> sie ~~sind~~ auf ~~dem~~ die wie sind. Eine Auto ist am Haus wo zwei Personen sie ~~gi~~ geben. ~~Hier ein Kind ist~~ Auf der Wiese stehen drei Bäume und viele Blumen. In der Himmel geflogen drei Vögel.

P20T3

~~Die Familie xxxx x xxx xxxx~~~~x<I>n~~ der Bild gibt es ein kleinen Haus, daneben liegt ein Auto. Der Straß führ zu Haus. Ein Man steht~~x<zum Fenster>.~~ Die Wiese estreck sich für 20m, auf die~~Dxx xxx -xxxxxxxxxxx xxx~~ <Wiese habe verschiden Blumen und drei Bäume.>

Unter zwei Bäume, am recht das Haus, liegt drei Personen.

~~drei Baum xxxxxxxxxxxx~~ <Sie machen das Picknick.>~~Unter xxxx Baumxx -xxx drein Person x xxxxxx~~ <Eine Familie gehen über die Weise spazieren.>~~Uxxxxx x xxx-~~8.2.3.2. Gruppe 2)

P03T3

Es gibt ein Haus und daneben ist einx

Mann. Eiene Frau ist gerade <steht im Haus und> spre<i>che<t>

gerade mit ihm, aber der Mann hört

sie nicht. Links der Mann gibt es

ein Auto. Wir sehen auche drei

Bäume in der mitte eines Garten,

eine Familie undx andere drei Personen,

die gerade grillen und sprechen.

Über dem Baum hinter des Haus fliegen

gerade drei Vögeln.

P07T3

In dem Bild gibt es drei Bäume. Neben ein Baum x liegt eine

Hause. Vor dxHause liegt ein Auto. Das Haus befindet sich

auf dem der Wiese. Zwischen zwei Bäume stehen stehen 3 Personen,

(eine Familie), die etwas mit der Grill kuchen. Hinter der Familie

befindet sich eine andere Familie, die auf der Wiese wandern

Auf der Wiese gibt es viele Blüme.

Ein Mann geht in das Haus. Auf dem Fenster <des Haus> gibt es eine

Frau, die den Mann wartet.

Vor dem Haus x liegt ein<en> Weg. und über die und im Himmel

xxx gibt es viele Vögel.

P10T3

Eine Haus liegt in dxx<ie> Wxx<ies>e. In die Wiese gibt es dri Bäume und blumen.

Neben die Haus gibt es ein Auto. Einx xxx<Mann> geht hinen.

Auf der Wiese gehen eine Familie, eine mutter, ein Vater und ein Tochter.

Neben die Familie steht drei personen mit eine Grille.

In der Himmel gibt es dreix schwartz Vogel.

Dx<as> haus hat 3 fenster und ein etor.

Vor das Haus gibt es ein Weg und in das Haus gibt es eine Frau.

Die persone machen eine picknick ünter ein Baumx und zwischen zwei grünen Bäume.

Hinter das Haus gibt es ein Baum.

P13T3

Das Haus liegt auf der Wiese. <Es ist xxxx xxx Weg> Ein Mann ist gehe<t>

hinein. Die andere ist am Fenster.

Ein auto liegt vor dem Haus. Das Haus xx liegt rechts dem Weg.

Auf der Wiese gibt es auch 3 Bäume und welche

Blumen. Eine Familie ~~xx~~ geht ~~xxxx~~ neben ein Baum spazieren. Andere 3 Leute machen ~~unter ein Baum~~ zwischen 2 Bäume picknick. Drei Vögel fliegen im ~~dem~~ Himmel.

P19T3

Im Bild gibt es eine <große> Weise, wo ein Haus sich befindet. Auf ~~der~~ Weise liegt drei Bäume ~~und xxxx Leute mit ein Kind~~ und die Blumen <wo die Kinder ~~k-k~~ spielen können.> Eine Familie ist unter den Bäume. ~~Und Ein Mann geht hinein.~~ Das Auto liegt auf der Weg und das ist vor dem Haus. Die Vögel fliegen in das Himmel. Der Weg führt zum Haus. Das Haus hat 4 fenstern und eine Tür ; <. > ~~wo ein Mann am Haus ist. wo ein Mann~~ ~~Ein~~ Ein Frau ist im Haus.

P23T3

Im Bild gibt es eine Hause ~~xx~~ <auf der> W~~iese~~, ein Mann geht ~~xxx~~ <hinein.> Eine Familie ist unter den Bäume, wo auch ~~xx~~ <eine> Frau ~~xxxx~~ <mit ihren> ~~ihrem~~ Mann und Kind spazieren geht. Die Vögel fliegen und die Sonne scheint. Der Weg führt zum Haus, wo eine Frau steht. Auf der Wiese befinden sich viele Blumen: die Kinder können hier spielen.

P24T3

Das Bild ist sehr schön: die Landschaft besteht aus 3 Bäume un ein Haus und viele Personen. Ein Weg f~~ü~~hrt zu ~~ein~~ das <dem> Haus, ~~wo ein Aut~~ und vor dem Haus ~~es ein Auto~~ ist geparkt. ein Auto geparkt. Ein Mann geht im Haus ein, und eine Mädchen grüßt hin. Auf die Wiese liegen viele Blumen. ~~Eine Familie mit einer~~ Es gibt eine Familie und ein Gruppe, sie ~~st~~ setzen auf die Wiese und sie sprechen vor dem Grill. Drei Hügel fliegen und die Blumen sind gebluht. Die Natur ist farbenfroh.

P25T3

~~Es gibt~~ Das Haus liegt neben ~~einen~~ Baum. Ein Mann geht ~~xx~~ <hinaus>. <und die Frau steht an das Fenster.> Auf ein ~~Weg~~ <Wiese> steht ~~xx~~ <die> Haus. Davor parkt ein Auto. Eine Familie ~~gehe~~ <t>Spaziere während ein Gruppe von Freunde hinter die Bäume mit der Grill ~~xx~~ <sitz>en. Auf die ~~Wei~~ <ie>se finden wir viele Blüme. Die Vögel fliegen in der Himmel.

P26T3

~~xx~~ <L>inks ~~xx~~ efindet sich ein Haus. Neben dem Haus gibt es ein groß groß Baum. ~~In der~~ <Auf der> Wiese befindet sich 3 Bäume, 5 Blumen, ein Auto. Das Haus hat 4 Fenstern und ein Tür. Vor der Tür befindet sich ein Mann. Eine Familie ~~gehen~~ <t> auf der Wiese spazieren. Unter dem Baum gibt es ~~xxx~~ <drei> ~~Per~~ <Pers>onen. Sie machen ein Picknick. Ein Mann geht nach Haus ein. Eine Frau steht aus dem Fenster. Die Vögel fliegen ins Himmel. Es gibt ein klein Weg, wo das Auto fährt.

P27T3

In der Bilde liegt ein Haus links.

Da vor steht ein kleiner Auto.

Ein Mann geht zu Ha~~xx~~<us>.Ein Kind, ~~auf~~<an> dem Fenster, sieht die Landschaft.

Der Weg führt zur Haus.

<Da>Hinter gibt es ein große Baum.

Rechts, unter dem mittele Baum, geht eine Familie spazieren.

Die Familie besteht aus Mutter, Vater und eine ~~xxx~~<Female>.

Rechts machen 3 Personen ein Pick Nick.

2 Personen setzen an der Wiese und die

Mädchen setzt an die

Die Grill ist geöffnet.

Die Blumen farben die W<i>ese.

3 hässliche Birde fligen im Himmel.

8.2.4. Vierte Bildbeschreibung -T4

26.Oktober 2009

Gruppe 1) : 7 Texte

Gruppe 2) : 9 Texte

8.2.4.1. Gruppe 1)

P05T4

In dem Bild gibt es eine große Pension ; in der Nähe von der See. Ein Mann schwimmt in der See.

Die Pension befindet sich vor ~~eine~~ dem Baum.Eine ~~Auto~~ <Katze> liegt über ein Auto.<E>in Mann gehet in ~~xx~~<der> der Pension.

P06T4

Diese bild hat einen Kleinen Pension mit 2<6> <F>enstern ~~xx~~<un>d eine Uhr unter der name. <E>in man ist vor eine ~~Gr~~<Kl>einen Tur.In der Parkingplatz gibt es ~~eine~~<ein> Altes Auto mit <uber> einen <G>roßen Katze. ~~Das~~<Ein> Gast ~~an~~ fahr~~xx~~<t> in der parkplatz an.Gibt es <e>ineen Großen Baum ~~n~~<m>eben die Pension und ein see mit ~~einen~~ Kind schwimmt.In ~~das~~<er> Himmel 3 Vogel fliglen.

P09T4

~~Es gibt~~

In diese Bild es gibt eine Pension und zwei Auto.

Ein Auto ist neben der Haus und es gibt <es> eine Katze über ~~die~~ der Auto.~~Es-g~~ <X> Es gibt ein Personen in ~~di~~ andere Auto.

Es gibt ein Baume neben der Haus ; und viele Bluemn in

<der Wiese.> Es gibt ein Kind <a>m der See. Der Kind ~~sehwi~~ ~~Seh~~ schwimmt.Ein Persone geht in der ~~Haus~~. ~~Per~~ See Pen<s>ion.Die See Pension hat ~~w~~ viele Fenstern.

P11T4

Der Baum befindet sich hinter dem Haus. Ein Auto steht vor dem Haus. Eine Katze befindet sich auf dem Auto. Das Haus hat 6 Fenstern. Eine Uhr ist ~~an~~ über der tur. Ein andere Auto ~~b~~ steht auf dem Weg. ~~E~~ Das Haus <und> der Baum stehen auf einem Wiese. Ein ~~Schwimming~~ See ist neben dem Haus. Ein Kind schwimmt in dem See. Drei Vogeln sind in den Himmel. Funf Blumen stehen auf der Wiese.

P15T4

In Zentrum der Bild es gibt ~~x~~die Pension mit 6 Fenster und ein Uhr über die Tür. In rechts der bild es gibt ein Schwimmbad mit ein Kind Schwimmen. In links es gibt ein Auto mit über die Katze

P20T4

In der Bild ist ~~xxxx xxx Haus. See Pension.~~ ein Haus. Das Haus ist ein ~~Pens~~ See Pension. ~~<Nebex> In der Nähe <xx> See Pension ist xxx~~ Neben das Haus gibt es ein Auto. Über das Auto liegt ein Katze. Ein Person ~~gehen in~~ ~~gehe~~<t>t in SeePension. Am recht das Haus ist ein Blaum. ~~xxx~~ Vor das Haus liegt See, deshalb ist ein Kinder. ~~Das Kinder schwimmt in der <ie> See. swiming swimmen.~~ schwimmen. Vor der See liegt ein Auto ~~,<.>~~ Das Auto geht gerendaus in Parkplatz.

P21T4

In Zentrum das photo steht ein ~~Haus~~ Pension. In der Nähe von Hause ~~es~~ gibt es ein Auto mit der Katze <auf der ~~xxx~~<Au>to> Einige vögel fligen im Himmel. Es gibt ~~ein~~ Blumen auf der Weise und ein Bäume In der Nähe von Pensione li~~xxx~~<egt> ~~ein~~ das See mit in dem steht ein Kind ~~E~~ Ein personen ~~gehe~~<t> steht ~~xx~~ an der Tür und passiren Sie die Tür. Grüß Gott

8.2.4.2. Gruppe 2)

P07T4

~~In d~~~~xxx~~ In dem Bild gibt es eine große Hause, die See Pension. In der Nähe von der See Pension ~~gibt es~~ <liegt>ein See. In der See ~~gibt schwm~~ schwimmt ein Mann. Hinter dem See befindet sich ein große Baum. Vor der See Pension liegt ein Weg. Auf der Weg fährt einen Auto. Vor der See Pension befindet sich ~~ein~~~~xxx~~ ein Auto und über ~~der~~ das Auto gibt es eine~~x~~ Katze. Die See Pension befindet sich auf der Wiese, und ~~xxx~~ <auf der> Wiese ~~hat viele Blüme.~~ liegt viele Blüme.

P08T4

In das Bild Können wir eine große ~~Hause~~<Haus> , ~~mit~~ die See Pension

sehen. In Rechts befindet sich eine Baum und ein See,
 wo ein Kind schwimmt mit ein<en> Schwimmring.
 Neben dem Hause<Haus> ein ~~xxx~~ Auto ist geparkt und über
 dem Auto gibt es ein Katze.
 Ein Auto befindet sich in der Straßen vor der Pension.

P10T4

Das haus ist auf der ~~xxx~~<Wiese>. Zwei Auto sind auf der weg <und> ein Katze ist
 auf ~~dx~~<as> Auto. Ein person ist in eine Auto.
 Ein Ki~~xx~~<nd> ist hinter der Schwimmring.
 D~~xx~~<ie> Baum ist hinter die Pension
 D~~xx~~<as> Auto mit die Katze befindet sich vor die Pension.
 Ein Uhr ist über die Tür und über die Uhr befindet sich die Name
 von das Haus.

P13T4

~~Eine Pension ist~~
 Die Pension ist neben dem See und auf dem<r> Wiese.
 Hinter die Pension steht ein Baum.
 Vor die Pension gibt es ein Parkplatz mit ein Auto.
 Ein Katze liegt auf dem Auto.
 Ein andere Auto ist kommen an.
 Die Pension hat 6 Fenster. Es gibt eine Uhr
 über d~~xx~~<er> Tür.
 Ein Kinder schwimmt in dem See.
 Auf der Wiese gibt es viele Bl~~aume~~<ume>n.
 Drei Vog~~xx~~<ln> fliegen im Himmel

P19T4

~~In dies~~ <Im Bild> befindet sich eine "SeePension". ~~xxx~~<Darhinter> liegt ~~kein xxx~~<Baum> und
 daneben
 Gibt es einen See, wo ein ~~xxx~~<Kind> mit einen Schwimmring schwimmt.
~~xxx~~<Ein> ~~x~~<M>ann tritt in die Pension ein: das ist ein Kund, dass er eine Zimmer
 gebucht hat. Ein Auto liegt im Parkplatz und eine Katze ist auf das
 Auto. Ein andere Auto fährt jetzt an. Auf die Weise Gibt es vielen
 Blumen und die Vögel fliegen in das Himmel.

P23T4

~~xx~~<Im> ~~x~~ild befindet sich die See Pension, wo ein Mann eine ~~xx~~<Zimmer> gebucht <hat.>
 Der Mann tritt ein, um zu schlafen, weil er sehr müde ist.
 Darhinter gibt es einen Baum. Daneben befindet sich auch ein See, wo
 ein Kind schwimmt.
 Die Pension hat viele Kunde: ein Auto ~~xxx~~<fährt> jetzt ~~x~~ an! <Im Parkplatz gibt es auch ein
 andere Auto, und ein Katz sitzt darauf.>
~~xxx~~<Das> Wetter ist schön : die Sonne scheint und die Vögel fliegen.

P24T4

Im Zentrum des Bild g steht ein Haus. Der Name dieses Haus ist
 "Die See Pension". Die Pension steht auf einem großen Wiese mit
 vielen Blumen. Rechts ~~gibt~~ es <gibt> ein Lage wo ein Person <gerade> ~~sx~~<ch>wimmt.
 Hinter der Pe~~nsion~~ steht ein Baume und ~~xx~~ einige Vögel fliegen.
 Ein Mann geht in dem Haus ein. Vor dem Haus erstreckt sich
 einen Parkplatz wo ein Auto geparkt ist. Auf diesem Auto steht
 eine Katze. ~~x~~ Aus dem Weg ein Auto <gerade> an kommt.

P26T4

Es gibt eine Pension. Neben der Pension gibt es einen Baum.
Die Pension hat 6 Fenster und an der Tür befindet sich eine Uhr.

Auf der Wiese befindet sich viele Blumen.

Neben der Pension befindet ein See, wo ein Kind mit seinem Schwimmring schwimmt.

Neben der Pension gibt es ein Parkplatz ~~xxx xxx Auto~~ Hier befindet sich ein Auto. Ein Katze ist auf dem Auto.

~~Ein Mann fährt mit seinem Auto.~~

In dem Himmel fliegen die Vögel.

Es gibt ein Weg, wo ein Mann mit seinem Auto fährt.

P27T4

In ~~x~~<d>er Bilde, steht die Pension in der Mittel des Wiesen.

Sie heißt "See Pension". An der Eingang befindet sich eine Uhr.

Die Gebäude hat zwei Stöcke.

An der Tür geht ein Mann in der Pension.

<d<D>a>Hinter gibt es einen große und grüne Baume.

Er ist 100 ca Jahre alt.

Im kleinen See schwimmt ein Kind mit einem roten Schwimmring.

Die Wasser ist klare.

Im Parkplatz befindet sich ein Auto mit einem

Kätze ~~x~~<a>m ~~xx~~<Da>ch.

Der Kätze seht uns.

Ein ~~xx~~<an>dere Auto fährt an der Weg.

Eine Dame fährt das Auto.

Es gibt 5 Blaume.

8.2.5. Fünfte Bildbeschreibung - T5

30.November 2009

Gruppe 1) : 7 Texte

Gruppe 2) : 11 Texte

8.2.5.1. Gruppe 1)

P05T5

~~Ich~~ In dieser Bild sehe ich ein Haus mit
2 Personen. Ein Man gehet hintel. Eine Frau
wartet der Man. In der Nähe von das Haus
gibt es ein ~~Blum~~ Baum.

Eine Familie <geh<t>en> in die Wiese spazieren wäx<hr>end
drei Personen e<k>ochen ein bischien von
Fleisch.

Drei ~~fx Vogel~~ Vögelen fligen in Himmel.

P06T5

Ich sehe ein Bild. In d links seit es<es> gibt
eine ~~x~~<k>leine straße mit und eine schöne hause mit 4
Fenster. In eine Fenster es gibt die Frau vor der Mann,
dass in das sein haus eintreten.

Vor das haus ~~g~~ es gibt ein Auto ~~x~~ und eine Alte Baum.
 In rechts seit es gibt 2 Baume ~~mit~~<und> 2 Familien.
 Eine Familie spazieren gehen mit eine Kind und
~~E~~<e>ine Familie sprac~~x~~<h>en vor ein Grill.
 In der Himmer <es> gibt 3 Vogel~~n~~.

P09T5

In diese Bild gibt es fünf Personen ~~über~~ in dem<r>.
 Es gibt ein Kind mit seinen Eltern ~~r~~ und drei Personen machen ein
 pik-nik ~~r~~ mit dem Grill.
~~Es gibt d~~<D>rei Baumen und Blumen ~~r~~ ~~stehen~~<liegen> in der Wiese
~~Es gibt e~~<E>ine Haus mit vier Fenstern und ~~es gibt ein Auto~~ ein Person
~~ist~~<x>liegen> in der Haus. Ein Andere Person <und ein Auto> ~~ist~~ <~~sind~~ stehen> neben dem ~~Auto~~
 Haus. ~~Es gibt~~
~~xx und es~~
~~In der Weg gi~~
 Es gibt ein Weg ~~neben~~<neben> der Haus.
 In der Himmel gibt es viele Vogel~~n~~.

P11T5

Ein Haus liegt auf dem<n> Wiese. Ein Baum ist rechts von dem Haus.
 Ein Mann gibt es ~~hinter~~ <in> den<as> Haus. Ein Auto steht vor das Haus und
 auf den Wiese. Drei Personen gehen auf den Wiese spazieren.
 Andere drei Personen picnic machen neben zwei Baumen.
 Drei Vogel~~n~~ fliegen in der Himmel. Das Haus hat vier Fenstern,
 eine tur und ein Kamin.
 Funf Blumen sind auf den Wiese.

P15T5

In der Bild es gibt ~~rechts~~ <links> eine Haus mit ein
 person eingang in der Haus.
 Vor der Haus ist parken ein Auto.
 In der ~~Bild~~ rechts es gibt ein Familie mit
~~xxx-xxxx~~ . der Grill.
 Der Fenster ein Person sich zeiges.

P20T5

<In der Sky ist drei Vogel>
 In diese Bild gibt es eine Kleine Hause.
~~Die-xx~~ An rechts das Hause ist ein Bäume.
~~Dieses-Hause~~ ~~habe~~ von das Hause ist ein Auto.
~~Neben das Hause liegt ein Bäume.~~
 Ein Familie Das Auto ist neben an der Hause.
 In der Sky ist drei Vogel ~~<xxx>~~ Vogel.
 Auf der Wiese liegt eine Familie, ~~xxx~~
~~xxxx xxxx xxx xxx~~
 Neben das Haus ist zwei Familie.
~~Die xx-xxx über zwei x~~
 Ein Familie liegt zwischen zwei Bäume.
 Diese Familie ~~xxx~~ <beste<h>eat aus Vater, Mutter und> ~~xx xxxx grille~~ ein
~~kxxx~~ Schwester.

P21T5

In diesem Bilder es gibt der<ie> Bäume und ein Haus
~~w~~o in der Nähe es lie<g>et das Auto.
 Eine Familie geht auf den Wiese spax<z>ieren. ~~und~~ und

in der Nähe eine Familie Pic-nic machen. <unter ein Baumen.
Einige Vögel fliegen im Himmel.
Es gibt Blumen auf den<r> Wiese.

8.2.5.2. Gruppe 2)

P07T5

~~Ich denke~~

In dieser Bild gibt es 3 Bäume. Neben einem ~~Bäume~~ Baum
sehe Ich eine Hause. An der Fenster des Haus gibt es
eine Frau. Vor dem Haus gibt es einen Auto und ein
Mann, d<e>r ins Haus geht. Unter ein anderem Baum
~~gibt es~~ <steht> eine Familie, die ein Pick-nic macht.
Zwischen ~~xx~~ dem Haus und der Familie ~~gibt e-x~~ gibt
es eine andere Familie; der Vater, die Mutter und ein
Kind.

An der Wiese liegt viele Blume.

Die Vogel fliegen ~~im~~ über die Bäume

P08T5

In das bild ~~xx~~ s<e>he ich eine klein Haus mit eine
Familie. Neben dem Haus ein Mann hat sein
Auto gepark.

In der Nähe eine Familie geht in der Park spazieren.

In der Garden ~~xxx xxx xxx~~ <xxx xxx<kuchen>> drei Freu<n>den
das Fleisch über dem Grill.

Die drei Freunden sitzen neben ein Baum.

P10T5

In diese bild gibt es drei baume, der Wiese, ein Haus, ein Auto, viele
blumen und drei v<V>ogeln.

Das Haus hab<t> vier fenster und neben gibt es ein weg.

h<H>inter das h<H>aus es liegt ein baum und in der<as> h<H>aus gibt es ein Man.

e<E>ine Familie spazieren auf der Wiese gehen und drei p<P>ersonen sind unter
ein Wiese sitzen.

D<xx>as> Auto ist vor das h<H>aus und neben e<g>ibt es ein. man.

Drei Vogel fliegen im der <blau> h<H>immel.

P13T5

Es gibt ein Haus. Das Haus hat 3>4> Fenster
und 1 Tur. Neben dem Haus x liegt ein

Baum. Vor dem Haus gibt es ein Auto.

Ein Mann ~~ist~~ geht in den Haus. Ein andere
Mann ist x am Fenster.

Eine Familie spazieren auf die Wiese, unter ; ein

Baum gehen. Drei andere Personen machen einen

Grill unter ein Bx andere Baum.

Auf der Wiese gibt es welche Blumen.

Drei Vögel fliegen im Himmel.

P16T5

Am links diesem Bild befindet sich eine kleine Hause. Das Hause hat 4 Fenster, ~~und~~
eine Tür, und einen Kamin.

Ein m<M>ann ist in dem Hause, am Fenster. Ein anderen m<M>ann ist aus dem Haus,
und geht x<n>nach Hause. Seine Auto ist gegenüber<vor> d<xx>as> Hause geparken <,in der

nähe von der Weg.>

~~Vor das Auto Hause gibt es eine große Garten.~~ Das Haus steht auf eine große ~~Garten~~ Wiese

In<m> ~~den Garten~~<Wiese> befinden sich 6 Personen und zwei Bäumen.

~~Zwei~~ Ein Mann, eine Frau und ~~se~~ ihre ~~k<K>inder~~ wandern durch den Blumen.

Die andere 3 Personen sitzen vor den Grill.

In<m> ~~der~~ Himmel fliegen 3 Vögel.

P17T5

In das Bald befindet sich eine klein

Haus und drei Baumen. Iche denke,

dass ~~g~~ drei Familien gibt es.

Ein Familien essen under eine Baum.

Die andere Famielie spazieren gehen und

Ein Person i<n>s Haus gehen.

Die<as> ~~Wagen~~<Auto> ist in der nehe von die Haus.

* Das Haus hat 4 fensteren un ein rot

~~r<R>oof~~.

Befindet sich ~~f~~ viele Blaumen

in die Wiese und viele Vogeeln

fliegen im Immel.

P19T5

In dieser Bild gibt es ein Haus, 3 Bäume, ein Auto, ein

Weg und viele Leute. Das Auto liegt vor das Haus.

Die Blumen liegt auf der Wiese und die Vögel ~~f<u>gen~~

in die Himmel.

Eine Familie spazieren gang und eine <Freunde> Gruppe macht ein

Pic<k>-nic.

P24T5

In diesem Bild erstreckt sich eine Wiese mit Blumen. An der

~~**~~ linken Seit * es gibt einen Weg. Der Weg fährt zu einem Haus.

Von dem Haus ein Auto ist geparkt. Ein Mensch geht im Haus

ein und eine andere Person steht an der Fenster. Hinter dem

Haus steht ein Baum. An der rechten Seite gibt es zwei

Gruppe von Personen: eine Familie (Die Mutter, der Vater und

die Tochter) und ~~** ein Gruppe~~ Freunden Gruppe. Sie

setzen auf dem Wiese und sprechen. Sie kuchen neben

einem Baum. Drei Hügel fliegen, das Wetter ist sehr schön.

P25T5

Ein Haus liegt neben ein Baum. Ein * Mann geht in \Leftrightarrow Haus und eine

Frau ist an die Fenster. ~~Die~~ Das Auto ~~ist~~ steht vor es.

Neben das Haus gibt es ein Weg.

Eine Familie passieren gehen und ein Grupp sitzen zwischen zwei

Bäume mit ein Grill.

In der Himmel fliegen drei Vogel.

P26T5

Es gibt ein Haus. Im Himmel fliegen drei Vögel.

Ein Auto ist vor dem Haus. Das Haus hat 4 Fenstern und ein

Tür. In der Wiese gibt es 3 Bäume.

In der Wiese befindet sich viele Blumen.

~~xxx drei Personen machen das Grill.~~ Drei Personen machen ein

Pick Niki<c> und grillen Sie das Fleisch.
 Vor dem Haus gibt es ein Weg, wo das Auto fährt.
~~Eine Frau und xxx~~ Ein Mann und eine Frau gehen mit ihre
 Tochter spazieren.

P27T5

In dieser Bild sehen wir eine große Ausblick.
 Das Haus ~~xxx~~ liegt ~~xxx~~ in ein grüne Park.
 Es gibt ein kleine Weg, dass er nach Haus fährt.
 Vor dem Haus befindet sich ein ~~xxx~~<alte> Auto.
 Ein Mann geht in der Haus, wo ein Kind die
 Panorama sieht.
 Das Haus hat zwei Stöcke.
 Hinter der Haus gibt es einen Baum.
 Eine Familie geht an der Wiese spazieren.
 Die Familie besteht aus die Mutter, der Vater und
 eine Mädchen.
 Links. macht ein Gruppe von Freunde ein Picknick.
 Sie sagen, also, über den Wetter.
 Kleinen Blumen farben die Wiese.
 <in> Der Himmel fliegen 3 Vögel.

8.2.6. Sechste Bildbeschreibung - T6

30.November 2009

Gruppe 1) : 7 Texte

Gruppe 2) : 11 Texte

8.2.6.1. Gruppe 1)

P05T6

Die See Pension liegt in der Nähe von ein
 schone see wo ein p<P>erson schwimmt.
 Ein Auto fa<h>rt auf das<s> Parkplatz. Ein Katze
 ist auf ~~das~~<ein andere> Auto.
 Ein Man geht hinter die ~~Auto~~ Pension.

P06T6

Ich sehe ein Bild mit ~~ein~~ die see Pension, eine
 G *<G>roße Pension mit 6 Fenster. * Vor die Pension
 es gibt ein Parkplatz ~~und~~ mit ein Auto. Über das Auto
 es gibt ein weiß Katz. Neben die Pension es gibt
 ein Große Baum und ein See ~~mit~~ und ein Kind
 ist * in der see. Ein Guest ist von die Tur und
 * ein guest ist in der Parkplatz.

P09T6

In diese Bild <fliegen> drei Vögel ~~fliegen~~ in dem Himmel.
 Eine Pension, die "See Pension", liegt in der Wiese und ein Baum <und viele Blumen>
 * liegt<en> neben ~~der~~<die> Pension. Es gibt auch ein See neben die Pension
 und ein * Kind steht in der See. Der See ist ein Schwimmring.
 Die "See Pension" hat zwei Stockwerken und sechs Fenstern.
 Eine Katze steht über ein Auto neben die Pension.

Ein andere Auto fahre in die Straße zu ~~Pie~~ die Pension.

P11T6

Zwei Autos sind auf den Weg. Ein Man ist in einen Auto. Ein Katze ist auf ~~e~~~~d~~ie zweite Auto. Ein Baum liegt rechts von das Haus.

Das Haus hat zwei Stockwerken, sechs ~~f~~~~F~~enstern, ein Tur und ein Kamin.

~~Gibt es~~ fünf Blumen ~~sind~~ stehen auf den Wiese. Drei Vogeln fliegen in der Himmel.

Ein Kind schwimm in in der See. Ein Uhr ist über den Tur.

P15T6

In zentrum Bild es gibt "See Pension" mit ein Person der passest. Zwei Auto ~~<in der>~~ Parkplatz.

Ein Schwimmbad in der rechts der Bild mit Kind der Bad machen.

Über ~~xxx~~ das Auto es gibt ein Katze.

P20T6

~~Der~~ Das Hause ist ein Klein Pension.

An links der Hause liegt eine Auto, über diese

Auto ist ein Katze ~~<.>~~ ~~Xx der See ein Kind~~

~~Ein Auto xx xxx xx~~ Es gibt eine Bäume an rechts der Hause.

~~In der See ist ein Kind, dass schwimmen~~

Ein Kind schwimmt in der See.

Drei Vogel flie~~<g>~~en in der Himmel.

P21T6

In diesem Bilder es gibt eine Pension in der Nähe von See, wo eine Kinder ~~swimmen~~~~<t>~~.

Es gibt zwei Autos und eine Katze sitzt auf einem zwei.

Die Pension hat eine Tür und sechs Fenster aber der Tür ~~das~~ ~~<x ligene>~~ ~~<liegt>~~ eine Uhr.

~~Ich~~

8.2.6.2. Gruppe 2)

P07T6

Ich kann eine Pension, die See Pension, sehen.

Die Pension hat sechs Fenster und eine Tor. Unter

~~den~~ der Pension ~~gibt e~~ liegtein Baum. Vor der

Pension liegt das See und im See ~~gibt~~ ~~<schwimmt>~~ einen Mann schwimmt.

Vor ~~dem~~~~<der>~~ Pension gibt es ein Weg mit einem Auto, ~~die~~

~~in der~~ Im Auto ~~x~~ steht einen Mann, die nach der Pension fährt.

Ein Auto ist ~~vor der Pension~~ in der Parkplatz neben der Pension.

Auf ~~der den~~ dem Auto steht eine Katze.

P08T6

~~Ixx xxx~~ In das Bild gibt es die "See Pension" neben ein groß Baum. Ein Mann ~~geht~~ hat sein Auto ~~x~~ neben der Pension geparkt und er geht in der Pension.

Vor der Pension ein Mann fährt mit sein Auto zu ~~xxx~~
~~xxxxxx~~ Parkplatz.
~~xx-xxx~~ Ein Kind schwimmt in der See neben der
 Pension unter viele Vögel.

P10T6

In diese Bild gibt es zwei Auto, ein Katze, drei personen, ein Baume,
 das Haus, ein Uhr, ~~und~~ viele Vogel und ein see
 Ein Kind ist in der see und auf der We<i>ese gi</i> liegt es viele Blaumen.
 Das Baum ist hinter das Haus und vor das Haus gibt es ein Auto.
 Auf das Auto stehtet ~~x<e>s~~ ein Katze.
 e<E>ine p<P>ersone ist in das Auto, dass ist auf der Weg.
 Über der Tur liegt es ein Uhr und über der<ie> Uhr gibt es ein der
 Haus name "See Pension"
 Ein Mann gehen darin das Haus.

P13T6

Es gibt ein Haus, und zwar eine Pension.
 Die Pension hat 2 Stockwerke. Ein Mann geht
 in die Pension. Über die Tur gibt es ein Uhr.
 Vor die Pension steht ein Parkplatz. In dem Parkplatz
 gibt es ein Auto. Ein Katze liegt auf dem Auto.
 Ein andere Auto fährt zum Parkplatz.
~~Neben der Pension gibt es~~
 Hinter der Pension steht ein Baum.
 Neben der Pension gibt es ein See. Ein Kind schwimmt
~~im-See~~ darin.
 Auf die Wiese gibt es welche Blumen

P16T6

In diesem Bild befandete sich eine kleine Hotel. Es heißt "See Pension".
 Es hat 6 Fenster, einen Kamin ; <. > ~~ein~~ Eine Uhr hängt über die Tür.
 Ein Mann geht in dem Hause
 X Vor dem p<P>ension gibt es ein Park. Ein Auto ist hire<er> geparken. Eine
 Katze sitzt auf dem Auto.
 xx<Ein> andere Auto x<f>ährt, in dem Weg, x<z>um Park..
 In der Nähe von dem Pension gib es ein See. Ein Mann schwimmt in
 dem See.
 Ein Baum steht ~~xxx~~ hinter dem Pension.
 Im Himmel fliegen 3 Vögel.

P17T6

In das Bild befindet sich eine see
 und ein person ist swimm. X-~~Ein~~ Es gibt
 eine kleine Pension un ein Person ist
~~isn~~ ins die Pension gehen.
 In die Parkplatz gibt es eine ear auto
 mit eine Katze auf diese Auto.
 xx Ein andere person ist zu die
 Parkplatz gehen.
 Die Baum befindet sich inter die Haus.

P19T6

Das ist eine See Pension. <Neben der Pension gibt es einen See> Eine Blume liegt xx neben der
 Pension.
 Ein Kind schwimmt in der<m> See. In der Parkplatz befinden
 sich ein Auto. Eine Katze liegt auf der<n>Auto. Ein Mann

fahrte ~~sein Auto~~ mit seinen Auto. Die Blumen befinden sich auf die Wiese und die Vögel fliegen im Himmel.

P24T6

Es gibt eine Wiese. Im Zentrum ~~dem~~<des> Bild steht eine Pension. Die Name ist: See Pension. Das Haus hat 6 Fenster. Ein Mensch geht ~~im~~ in der Pension ein. Von dem Haus gibt es ein Park Platz. Hier ein Auto ist (nicht gut) geparkt und eine Katze steht auf dem Auto. Ein Mann ist in einem Auto und er will sein Auto ~~geparken~~. Die Wiese hat viele Blumen. Hinter dem Haus steht ein Baum und an der rechten Seite vom Bild erstreckt sich ein See. Ein Kind schwimmt in dem See. In dem Himmel fliegen drei Vögel.

P25T6

Ein Haus steht neben die Baum. Es heißt "See Pension" und es gibt ein Uhr über die Tür. Ein Mann geht ~~im~~ darhin. Vor die Tür bleibt einen Parkplatz wo ein Auto steht. Auf ~~das~~ es sitzt ein Katze. Ein Auto ist angekommen. Es gibt ein See neben die Pension und ein jung ~~ist~~ schwimmt. Viele Blüme sind in die Wiese und viele Vögel~~n~~ fliegen in der Himmel.

P26T6

Es gibt eine Pension. Neben der Pension befindet sich ein Parkplatz~~t~~. Im Parkplatz~~t~~ gibt es ein Auto. Auf dem Auto befindet sich ein<e> Katze. Vor der Pension gibt es ein See. Ein Kind swimme<t> im See. Neben der Pension gibt es ein groß Baum. Es gibt auch ein Weg, wo die Autos fahren. Die Pension hat 6 Fenstern und ein Tür. Ein Mann kommt mit seine Auto. In der Wiese befindet sich Blumen und im Himmel fliegen 3 Vögel.

P27T6

Das Hotel "See Pension" liegt aufs See. Es hat zwei Stöcke. Der Uhr hängt unter der Schrift. Das ist 3 Uhr. Ein Mann geht in der Pension. Im Parkplatz befindet sich ein Auto. Auf dem Auto sieht ein Katze uns. Auf dem Weg fährt ein Auto. Der Fahrer ist ein Junge Mann. Ein Kind schwimmt in der See mit einem Schwimmring. Vor der See gibt es ein große Baum.

8.3. Analysedaten des Probandenkorporus

Aufgeführt sind hier die Analysedaten zu jeder verfassten Bildbeschreibung. Zunächst werden die Daten zum Bildbeschreibungsprinzip für Gruppe 1 und Gruppe 2 präsentiert und danach einzelne Datensätze, jeweils nach Proband geordnet, zuerst von

Gruppe 1 (9 Probanden) danach von Gruppe 2 (14 Probanden). Die Probanden in beiden Gruppen sind der numerischen Reihenfolge ihrer Ziffernkürzel nach angeordnet. Der Datensatz für jeden Probanden besteht aus der Übersicht der in den verfassten Bildbeschreibungen verwendeten räumlich relationalen Ausdrücke und einer Analyse jeder Bildbeschreibung hinsichtlich der produzierten räumlich unterbestimmten und räumlich situierten Relationen.

8.3.1. Daten zum Beschreibungsprinzip für Gruppe 1 und Gruppe 2

Gruppe 1

a	- von links nach rechts
b	- von rechts nach links
c	- von links nach rechts und von Hintergrund zu Vordergrund
d	- von rechts nach links und von Hintergrund zu Vordergrund
e	- von oben nach unten
f	- funktionelle Objektordnung: von beweglich, unbelebt über raumeinnehmend zu beweglich belebt
g	- von der Mitte nach rechts und links außen

Legende zu den Daten des Beschreibungsprinzips Gruppe 1

P04	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip						
Beginn Gk	x					
Kontinuität						
explizit						

P05	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a	a	a	b?	b	
Beginn Gk				x	x	
Kontinuität	x	x	x			x
explizit						

P06	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a	a	a	c	c	c
Beginn Gk		x				
Kontinuität	x	x	x	x		x
explizit			x			

P09	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	b	a?	f	d	f	e
Beginn Gk	x	x	x	x	x	
Kontinuität				x	x	x
explizit						

P11	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip		a	a	f?	a	
Beginn Gk	x	x		x		
Kontinuität		x	x		x	
explizit						

P 14	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a	d		c		
Beginn Gk				x		
Kontinuität						
explizit						

P15	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip			a	b	g	g?
Beginn Gk						
Kontinuität						
explizit						

P20	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a	a	a	a	c	a?
Beginn Gk						
Kontinuität	x	x			x	x
explizit						

P21	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip			a?		g	b?
Beginn Gk	x					x
Kontinuität						
explizit						

Gruppe 2

- a - von links nach rechts
b - von rechts nach links
c - von links nach rechts und von Hintergrund zu Vordergrund
d - von rechts nach links und vom Hintergrund zum Vordergrund
e - von oben nach unten
f - funktionelle Objektordnung: von beweglich, unbelebt über im Raum ausgedehnt zu beweglich belebt
g - von der Mitte nach rechts und links außen
h - von links nach rechts und vom Vordergrund zum Hintergrund

Legende zu den Daten des Beschreibungsprinzips Gruppe 2

P01	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a					
Beginn Gk				x		
Kontinuität						
explizit						

P03	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip		a				
Beginn Gk						
Kontinuität		x				
explizit						

P07	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a	c	c	c	b	b
Beginn Gk						
Kontinuität		x	x	x	x	x
explizit						x

P08	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a		a		c	a
Beginn Gk						
Kontinuität	x		x		x	
explizit						

P10	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip		a	a			d
Beginn Gk			x			x
Kontinuität						
explizit						

P13	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a	a	a	a	a	a
Beginn Gk						
Kontinuität	x	x	x	x	x	x
explizit						

P16	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a		a	a		a
Beginn Gk				x		
Kontinuität	x		x	x		x
explizit	x					

P17	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	b		b	h		d
Beginn Gk	x		x			
Kontinuität			x			
explizit						

P19	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	b	b	a	d	d	d
Beginn Gk	x	x	x			
Kontinuität		x		x	x	x
explizit						

P23	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	c	c		h		h
Beginn Gk						
Kontinuität		x		x		x
explizit						

P24	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a	a	a (b)		d (b)	a (b)
Beginn Gk		x				
Kontinuität	x	x	x		x	x
explizit			x		x	x

P25	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	b	a	a	h		a
Beginn Gk	x					
Kontinuität	x	x	x	x		x
explizit						

P26	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	a	a	a	c	c	c
Beginn Gk		x				
Kontinuität					x	
explizit						

P27	Bild 1			Bild 2		
Beschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
Prinzip	c	a	a	c	c	a
Beginn Gk			x			
Kontinuität	x	x	x	x	x	
explizit		x				

8.3.2. Gruppe 1

P04

P04 REL-Ausdrücke

Bild 1

Bild 2

Bildbeschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte	2					
mit						
sein von						
token	2					
situierte	Stat	Weg	Stat	Weg	Stat	Weg
in	3					
token	3					
types	1					

P04T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Person 1-8 - in Bild sein in Wiese mit Blumen und Bäume	1	1		1
02 Fenster - geben Haus mit 3 Fenster		1		
03 Person 3-5 - Familie spazieren in Wiese				1
04 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	1	2		3

P05

P05 REL-Ausdrücke

Bild 1

Bild 2

Bildbeschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte	1					
mit						
haben						
sehen	1					
token	2	0	1	0	0	0
situierte	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
in	1	ST	1	ST	2	2ST
auf		2	2O			
vor						
über						
hinein (adv Vebzus)		1	ZP		1	ZP
in der Nähe von					1	O
hinter		1	O			
token	1	5	4		5	5
types	1	4	3		4	4

P05T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben	1			
02 Fenster - Haus haben Fenster		1		
03 Person 1,2 - Frau sehen ihren Mann	2	1		
04 Auto - geben	1			
05 Person 3-5 - Familie gehen spazieren in Wiese	1			1
06 Person 6-8 - drei Personen sprechen	3			
07 3Bäume & Blumen - geben	3			
	11	2		1

P05T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - sich befinden in Wiese	1			1
02 Person 1 - Mann gehen hinein				1 ZP
03 Person 2 - warten an Fenster				1
04 Person 3-5 - Familie wandern auf Wiese				1
05 Person 6-8 - 3 Personen zu Mittag essen unter Baum 3	1			1
	2			5

P05T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & Person 1,2 - in Bild sehen Haus mit 2 Personen	3	1		
02 Person 1 - Mann gehen hinein (?)				1 ZP
03 Person 2 - Frau warten	1			
04 Baum - geben in der Nähe von Haus				1
05 Person 3-5 - Familie spazieren in Wiese	1			1
06 Person 6-8 - drei Personen kochen	3			
07 drei Vögel - fliegen in Himmel				1
	8	1		4

P05T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & See- in Bild geben Pension in der Nähe von See	1			1
02 Person 3 - Mann schwimmen in See				1
03 Baum - Pension sich befinden vor Baum	1			1
04 Katze - liegen über Auto 1	1			1
05 Person 1 - Mann gehen in die Pension				1 ZP
	3			5

P05T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
⁰¹ Haus & See - liegen in der Nähe von See, wo eine Person (3) schwimmt	1			2
⁰² Auto 2 - fahren auf Parkplatz	1			1 ZP
⁰³ Katze - sein auf andere Auto (1)	1			1
⁰⁴ Person 1 - Mann gehen hinter Pension				1
	3			5

P06**P06 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte						
mit	2		2	1	1	2
haben				1	1	
token	2		2	2	2	2

situierte	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben	1		2				2		1		1	
unter	1		1						1			
in	1		2		3	ZP	5	2ZP	3	ZP	2	
auf							1					
vor			1		2		1		1		2	
über			1						1		1	
auf der linken Seite					1							
auf der rechten Seite					1							
token	3		7		7		9		7		6	
types	3		5		4		4		5		4	

P06T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bildort	Objektort	Bildort	Objektort
⁰¹ Haus & Fenster, Weg - Haus geben, mit 4 Fenster, Weg		1		
⁰² Auto - neben, Haus				1
⁰³ Baum 1, 2, 3 - geben	3			
⁰⁴ Wiese - sein, Blume	2			
⁰⁵ Person 3, 4, 5, 6, 7, 8 - Leute geben, unter 2 Bäumen				1
⁰⁶ Person 3, 4, 5 - Kind spazieren gehen, mit Vater, Mutter		1		
⁰⁷ 3 Vögel - geben, in Himmel				1
	6	2		3

P06T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
⁰¹ Haus - Beobachter sehen Haus, über Wiese	1			1

02 Baum 1 - sich befinden, neben Haus				1
03 Person 1 - Mann sein, vor Tür				1
04 Person 2 - seine Frau sein, in Haus				1
05 Auto - Mann haben Auto	1			
06 Baum 2, 3 - sich befinden, neben Haus				1
07 Person 3, 4, 5, 6, 7, 8 - geben, unter 2 Bäumen				1
08 Person 3, 4, 5 - eine Familie spazieren gehen				
09 Person 6, 7, 8 - eine Familie Picknick machen				
10 3 Vögel - geben, in Himmel				1
total	2			7

P06T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Bild - Beobachter sehen Bild				
02 Haus & Fenster, Straße - Haus mit 4 Fenster geben, auf der linken Seite (Bild)		1	1	
03 Person 2 - Frau von Mann geben in Fenster				1
04 Person 1 - Mann eintreten, in sein Haus				1 ZP
05 Auto & Baum 1 - geben, vor Haus				1
06 Baum 2, 3 & Person 3, 4, 5, 6, 7, 8 - 2 Bäume, 2 Familien geben auf der rechten Seite (Bild)			1	
07 Person 3, 4, 5 - eine Familie mit Kind spazieren gehen		1		
08 Person 6, 7, 8 - eine Familie sprechen vor Grill				1
09 3 Vögel - geben, in Himmel				1
total		2	2	5

P06T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Pension sein, im Wald	1			1
02 Baum - Haus haben neben Baum				1
03 Person 1 - eine Person gehen, in Pension				1
04 Parkplatz - geben, neben Pension				1
05 Katze - sein auf Auto 1	1			1
06 Person 2 & Auto 2 - Gast mit Auto 2 kommen, in Parkplatz		1		1 ZP
07 Person 3 - Kind schwimmen im See vor Pension				2
08 See - sein im Wald				1
09 2 Etagen - Pension haben 2 Etagen		1		
10 6 Fenster - Beobachter sehen Fenster				
total	2	2		9

P06T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & Fenster & Uhr - Bild haben Pension mit 6 Fenstern und Uhr unter Name	2	1		1
03 Person 1 - sein, vor Tür				1

04 Auto 1 & Katze - Auto mit über Katze geben, in Parkplatz	1			2
05 Person 2 - Gast anfahren in Parkplatz				1 ZP
06 Baum & See - Baum und See mit Kind schwimmen geben, neben Pension		1		1
07 3 Vögel - fliegen, in Himmel				1
total	3	2		7

P06T6 räumlich relationierte Bildobjekte		unterbestimmt		situiert	
		Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & Fenster - Beobachter sehen Bild mit Pension mit 6 Fenster		1	1		
02 Parkplatz & Auto 1 - Parkplatz mit Auto 1 geben, vor Pension			1		1
03 Katze - geben, über Auto 1					1
04 Baum & See - geben, neben Pension					1
05 Person 3 - Kind sein, in See					1
06 Person 1 - Gast sein, vor Tür					1
07 Person 2 - Gast sein, in Parkplatz					1
total		1	2		6

P09**P09 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte						
mit	2	2	3	1		
haben	1	1		1	1	1
token	3	3	3	2	1	1

situierte	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben			1		2		1		2		3	
in			4		3		6	ZP	3	ZP	4	
auf							1					
vor							1					
über			1				1		1		1	
hier							1					
hinein			1	ZP								
zu			1	ZP							1	ZP
an									1			
token	0		8		5		11		7		9	
types	0		5		2		6		4		4	

P09T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 3 Bäume & Wiese mit Person 3-8 - geben, in Bild	9	1		
02 Person 3-5 - geben, Mutter, Vater mit Kind		1		
03 Person 1, 2 - Frau und Herr, geben	2			
04 Weg & Haus & Auto - geben	3			
05 Haus & Fenster - Haus haben 4 Fenster		1		
total	14	3		

P09T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Auto - geben, neben Haus	1			1
02 drei Bäume - geben	3			
03 Person 3-5 - Kind mit Eltern sein in Wiese	1	1		1
04 Person 6-8 - drei Personen sein, über Wiese				1
05 Person 6-8 - sie Picknick machen mit Grill		1		
06 viele Blumen - geben, in Wiese				1
07 3 Vögel - geben, in Himmel				1
08 Haus & 4 Fenster, Tür - Haus haben 4 Fenster, Tür		1		
09 Person 2 - 1 Person geben, in Haus				1
10 Person 1 - andere Person hineingehen				1ZP
11 Weg - geben				
Weg - führen, zu Haus				1 ZP
	5	3		8

P09T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Person 1-5 - 5 Personen, geben, in, Bild	5			
02 Person 3-5 - Kind, geben, mit Eltern		1		
03 Person 6-8 - 3 Personen Picknick machen mit Grill	3	1		
04 Blumen & Baum 1-3 - 3 Bäume, Blumen liegen, in Wiese	1			1
05 Haus & Fenstern - Haus mit 4 Fenster [ohne Verb]	1	1		
06 Person 2 - liegen, in Haus				1
07 Auto & Person 1 - andere Person und Auto stehen, neben Haus				1
08 Weg - geben, neben Haus				1
09 viele Vögel - geben, in Himmel				1
	10	3		5

P09T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Wiese & Baum, Blumen - geben Wiese mit ... in Bild	1	1		
02 See - geben, in Wiese				1
03 Schwimmring - geben, in See				1

04 Haus - Pension geben hier				1
05 6 Fenster & 2 Etagen - Pension haben ...		1		
06 Person 1 - Gast gehen, in Pension				1 ZP
07 Auto 1 - geben, vor Pension				1
08 Katze - geben, über Auto 1				1
09 Auto 1 - sein in Parkplatz	1			1
10 Auto 2 - geben, in Straße neben Pension				2
11 Uhr - geben, auf Tür				1
12 drei Vögel - fliegen, in Himmel				1
	2	2		11

P09T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Pension & Auto 1,2 - geben, in Bild	2			
02 Auto 1 - sein, neben Pension				1
03 Katze - sein, über Auto 1				1
04 Person 2 - geben, in Auto 2				1
05 Baum - geben, neben Haus				1
06 viele Blumen - geben, in Wiese	1			1
07 Person 3 - Kind geben, am See	1			1
08 Person 3 - Kind schwimmen				
09 Person 1 - eine Person gehen, in Pension				1 ZP
10 Fenster - Pension haben viele Fenster		1		
	4	1		7

P09T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 3 Vögel - fliegen, in Himmel, in Bild				1
02 Haus - Pension liegen, in Wiese	1			1
03 Baum & Blumen - liegen, neben Pension				1
04 See - geben, neben Pension				1
05 Person 3 - Kind stehen, in See				1
06 Stockwerk & 6 Fenster - Pension haben ...		1		
07 Katze - stehen, über Auto 1, neben Pension				2
08 Auto 2 - fahren, in Straße, zu Pension				1 + 1ZP
	1	1		9

P11**P11 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte						
haben	1		1	1	1	1
token	1	0	1	1	1	1

situierende	Stat	Weg	Stat	Weg	Stat	Weg	Stat	Weg	Stat	Weg	Stat	Weg
neben			1		1				1			
in	2		1		2		4		2		3	
auf			2		4		5		4		3	
vor			1		1				1			
über	1						1		1		1	
bis nach	1	ZP										
in der Nähe von	3											
links von							1					
hinter			1						1			
zwischen			1									
rechts von					1						1	
token	7		7		9		11		10		8	
types	4		6		5		4		6		4	

P11T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben ein Haus	1			
02 Haus & Fenster - Haus haben 4 Fenster		1		
03 Auto - geben	1			
04 drei Bäume - geben	3			
05 Person 1-8 - acht Personen geben,				
06 Person 1-8 - sein über Wiese	1			1
07 Weg - fließen bis nach Haus				1ZP
08 Blumen - sein in Wiese				1
09 Grill - Barbecue geben	1			
10 4 Männer u 4 Frauen geben				
11 Vögel - sein in Himmel				1
12 Auto - sein in der Nähe von Haus				1
13 Person 3-5 - drei Personen sein in der Nähe von Baum (2)	1			1
14 Person 6-8 - drei Personen sein in der Nähe von 2 Bäumen (2,3) und ein Barbecue	2			1
	10	1		7

P11T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus, Baum 1-3; Personen 1-8; 3 Vögel; Auto; Weg; Wiese; 4 Blumen; - sein in Bild	8			
02 Person 2 -Mann sich befinden in Haus				1
03 Person 1 & Auto - Mann und Auto stehen vor Haus				1
04 Auto - sein auf Wiese				1
05 Person 3-5 - drei Personen sein hinter Baum (2)				1
06 Person 3-5 - sie gehen spazieren auf Wiese				1
07 Person 6-8 - 3 Personen machen Picknick zwischen 2				1

Bäumen (2,3)				
08 Person 6-8 - stehen neben Grill				1
	8			7

P11T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - liegen auf Wiese	1			1
02 Baum 1 - Baum sein rechts von Haus				1
03 Person 2 - Mann geben in Haus				1
04 Auto - stehen vor Haus und auf Wiese				2
05 Person 3-5 - drei Personen spazieren gehen auf Wiese				1
06 Person 5-8 - andere drei Personen Picknick machen neben 2 Bäumen (2,3)	2			1
07 drei Vögel - fliegen in Himmel				1
08 Haus - haben 4 Fenster, Tür, Kamin		1		
09 Blumen - 5 Blumen sein auf Wiese				1
	3	1		9

P11T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Auto 2 - sein auf Straße	1			1
02 Auto 1 - sein auf Parkplatz	1			1
03 Katze - sein auf Auto (1)				1
04 Haus, Baum 1, Blumen - sein auf Wiese	1			1
05 See - sein in Wiese				1
06 Person 2 - Mann sein in Auto				1
07 Person 1 - anderer Mann sein auf Tür				1
08 Person 3 - Kind sein in Schwimmring				1
09 Schwimmring - sein in See				1
10 Auto 1 - sein links von Haus				1
11 Uhr - sein über Tür				1
12 Fenster & Etagen - Haus haben ...		1		
	3	1		11

P11T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Baum - sich befinden hinter Haus				1
02 Auto 1 - stehen vor Haus				1
03 Katze - sich befinden auf Auto 1				1
04 Fenster - Haus haben 6 Fenster		1		
05 Uhr - sein über Tür				1
06 Auto 2 - anderes Auto stehen auf Weg	1			1
07 Haus & Baum - stehen auf Wiese	1			1
08 See - sein neben Haus				1

09 Person 3 - Kind schwimmen in See				1
10 3 Vögel - sein in Himmel				1
11 Blumen - stehen auf Wiese				1
	2	1		10

P11T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Auto 1,2 - sein auf Weg	1			1
02 Person 2 - sein in Auto (2)				1
03 Katze - sein auf zweite Auto (1)				1
04 Baum - liegen rechts von Haus	1			1
05 Fenster, Tür, Kamin, Stockwerke - Haus haben		1		
06 Blumen - stehen auf Wiese	1			1
07 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
08 Person 3 - Kind schwimmen in See	1			1
09 Uhr - sein über Tür				1
	4	1		8

P14**P14 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte						
mit	1			1		
sein von				1		
token	1	0		2		

situierete	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben			1									
unter	1						1					
in	1		1				3	1ZP				
auf			3									
an			1				1	ZP				
in der Nähe von	2						1					
wo (Relativpron)			1									
token	4		7				6					
types	3		5				4					

P14T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus mit drei Fenster - man sieht in Bild	1	1		
02 Auto - geben in der Nähe (Haus)				1
03 Person 3-8 - geben unter der Wiese	1			1
04 Baum 1-3 - geben in der Nähe (Person 3-8)				1

05 drei Vögel - geben in Himmel				1
total	2	1		4

P14T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Wiese - geben in Bild	1			
02 Person 3-5 - Mann, Frau, Kind spazieren auf Wiese				1
03 Person 6-8 - Picknick machen neben sie				1
04 Person 6-8 - sein auf Wiese				1
05 Auto - sein an Haus wo geben 2 Personen	1			2
06 Baum 1-3 & Blumen - stehen auf Wiese				1
07 drei Vögel - fliegen in Himmel				1
total	2			7

P14T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus, Auto1,2, See & Baum - man sieht in Bild	3			
02 Person 2 - fahren an Seepension				1 ZP
03 Fenster & Uhr - Haus mit 6 Fenster und Uhr		1		
04 Person 1 - gehen in Pension				1 ZP
05 See - geben in der Nähe von Haus				1
06 Person 3 - schwimmen in See	1			1
07 Blumen - Wiese sein voll von Blumen		1		
08 Katze - sein unter Auto (1)	1			1
09 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	5	2		6

P15**P15 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte						
mit	1			2	2	2
haben						
token	0		1	2	2	2

situierter	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
unter							1					
in					1					1		
vor					1							
über								2		1		
links von					1		1		1			
rechts von					1		1		1			

im Zentrum			1	1
token	0	4	3	5
types		4	3	4

P15T1 räumlich relationierte Bildobjekte	Ob	Au	ZE	sR	unterbestimmt		situiert	
					Bild	Objekt	Bildort	Objektort
⁰¹ Haus & Fenster - geben in Bild		A			1			
⁰² Person 3-5 & Blumen - Familie Picknick machen, Blumen			E		4			
total		1	1		5			

P15T5 räumlich relationierte Bildobjekte	Ob	Au	ZE	sR	unterbestimmt		situiert	
					Bild	Objekt	Bildort	Objektort
⁰¹ Haus & Person 1 - links in Bild geben Haus mit Person eingang in der Haus	2O						1	1
⁰² Auto - sein parken vor Haus			E					1
⁰³ Person 5-8 - rechts geben Familie mit Grill	O	A				1	1	
⁰⁴ Person 2 - eine Person sich zeigen, Fenster	O		E					
	4	1	2		0	1	2	2

P15T2 räumlich relationierte Bildobjekte	Ob	Au	ZE	sR	unterbestimmt		situiert	
					Bild	Objekt	Bildort	Objektort
⁰¹ Auto - geben in Bild	O				1			
⁰² See & Schwimmreifen - geben See mit Schwimmring rechts	2O					1	1	
⁰³ Auto & Katze - geben Auto mit Katze unter Auto links	2O						1	1
⁰⁴ Haus - geben Pension mit Uhr	O				1	1		
	6				2	2	2	1

P15T4 räumlich relationierte Bildobjekte	Ob	Au	ZE	sR	unterbestimmt		situiert	
					Bild	Objekt	Bildort	Objektort
⁰¹ Haus & Fenster - geben in Zentrum Pension mit 6 Fenster und Uhr über Tür	2O	A				1	1	1
⁰² See & Person 3 - geben Schwimmbad mit Kind schwimmen rechts	2O					1	1	
⁰³ Auto 1 & Katze - geben Auto mit über Katze links	2O						1	1
total	6	1				2	3	2

P15T6 räumlich relationierte Bildobjekte	Ob	Au	ZE	sR	unterbestimmt		situiert	
					Bild	Objekt	Bildort	Objektort
⁰¹ Haus - in Zentrum geben Seepension mit einer Person	2O					1	1	
⁰² Auto 1,2 - in Parkplatz		A			1			1

03 See & Person 3 - rechts, Schwimmbad mit Kind	20		1	1	
04 Katze - geben über Auto 1	O				1
	5 1	1	2	2	2

P20**P20 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte						
haben	1			1		
token	1			1		

situierende	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben					1		1		1			
unter	1		1									
in	2				1		1		2	2ZP	2	
auf			1		1		1					
vor					1			2				
über			1					1			1	
zu			2	ST	ZP							
an							1					
in der Nähe von	1											
links von											1	
zwischen					1							
rechts von			1		1		1		1		1	
rechts (Adv)							1					
daneben (PronAd)			1									
token	4		7		6		6		7		5	
types	3		6		6		5		5		4	

P20T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben	1			
02 Fenster - Haus haben 4 Fenster		1		
03 Weg- geben	1			
04 3 Bäume & Blume - geben in Wiese	1			1
05 Person 6-8 - drei Personen sein unter 2 Bäumen				1
06 Person 6-8 - essen				
07 Person 3-5 - eine Familie spazieren in Wiese				1
08 Auto - sein in der Nähe von Haus				1
	3	1		4

P20T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben in Bild	1			
02 Auto - liegen daneben (Haus)				1
03 Weg - Straße führen zu Haus				1 ZP
04 Person 2 - Mann stehen zu Fenster				1
05 Blumen & 3 Bäume - Wiese haben auf				1
06 Person 6-8 - liegen, rechts von Haus, unter zwei Bäumen				2
07 Person 6-8 - Picknick machen				
08 Person 3-5 - spazieren gehen über Wiese				1
	2			7

P20T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 drei Vögel - sein in Himmel	1			1
02 Haus - geben in Bild				
03 Baum 1 - sein rechts von Haus				1
04 Auto - sein vor Haus				1
05 Person 3-5 - Familie liegen auf Wiese	1			1
06 Person 3-8 - zwei Familien sein neben Haus				1
07 Person 6-8 - eine Familie liegen zwischen zwei Bäumen	2			1
08 Person 3-5 - bestehen aus Vater, Mutter, Schwester				
				6

P20T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Seepension geben in Bild	1			
02 Baum - sich befinden rechts (Haus)				1
03 Auto 1 - sich befinden neben Haus				1
04 Katze - geben auf Auto				1
05 See - geben rechts von Haus				1
06 Fenster - Pension haben 6 Fenster	1	1		
07 Blumen - geben an Wiese				1
08 Person 3 - Kind schwimmen in See				1
	2	1		6

P20T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - sein in Bild	1			
02 Auto 1 - geben neben Haus				1
03 Katze - liegen über Auto				1
04 Person 1 - gehen in Seepension				1ZP
05 Baum - sein rechts von Haus				1
06 See - liegen vor Haus				1

07 Person 3 - schwimmen	1			
08 Auto 2 - liegen vor See				1
09 Auto 2 - gehen geradeaus in Parkplatz	1			1ZP
	3			7

P20T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - sein Pension	1			
02 Auto 1 - liegen links von Haus				1
03 Katze - sein über Auto 1				1
04 Baum - geben rechts von Haus				1
05 Person 3 - Kind schwimmen in See	1			1
06 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
	2			5

P21**P21 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibung	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte						
mit	2			2		
haben				1		
token	2		0	3	0	1

situierte	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
unter					1							
in	3				1		1	2				
auf					2		2	2		1		
vor							1					
an								1				
bis nach												
in der Nähe von	1				2		1	2		1		
wo (Relativpron)										1		
im Zentrum								1				
token	4				6		5	8		3		
types	2				4		4	5		3		

P21T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Baum 1-3 & Person 3-8 - geben drei Bäume und zwei Familien mit Kindern	6	1		
02 Haus - geben Haus mit 4 Fenster	1	1		
03 Auto - geben in der Nähe (Haus)				1
04 Person 3-5 - Familie spazieren gehen in Wiese	1			1
05 Weg - geben Weg	1			

06 Vögel - fliegen in Himmel				1
07 Blumen - geben Blumen in Wiese				1
total	9	2		4

P21T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & Baum 1-3 - geben in Bild	4			
02 Auto - liegen in der Nähe (Haus)				1
03 Person 3-5 - Familie gehen spazieren auf Wiese	1			1
04 Person 6-8 - Picknick machen unter Baum (3) in der Nähe (Person 3-5)	1			2
05 Vögel - fliegen in Himmel				1
06 Blumen - geben auf Wiese	1			1
total	7			6

P21T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Auto 1,2 - geben Auto 1,2, Katze auf Auto (1)	2			1
02 Haus, Baum, Wiese mit Blumen - geben	3	1		
03 See & Person 3 - geben Kind in See, in der Nähe (s.o.)				2
04 Straße mit Parkplatz - geben	1	1		
05 Haus & Fenster - haben Tür und 6 Fenster		1		
06 Uhr - geben auf Tür				1
total	6	3		5

P21T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - stehen, im Zentrum das Bild			1	
02 Auto 1 - Auto mit Katze auf Auto geben in der Nähe von Haus				2
03 Vögel - fliegen in Himmel				1
04 Baum & Blumen - geben auf Wiese	1			1
05 Person 3 & See - geben See mit in stehen ein Kind in der Nähe von Pension				2
06 Person 1 - gehen, stehen an Tür				1
total	1		1	7

P21T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & See - in Bild geben Pension in der Nähe von See, wo Kind schwimmen	1			2
02 Auto 1,2 - geben; Katze sitzen auf Auto (1)	1			1
03 Tür, Fenster & Uhr - Pension haben		1		
total	2	1		3

8.3.3. Gruppe 2

P01

P01 REL-Ausdrücke

Bild 1

Bild 2

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL	1			1		
mit						
token						

situierte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
unter	2						3					
in												
auf												
in der Nähe von												
hinter	1						1					
token	3						6					
types	2						4					

P01T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus mit Fenster - geben	1			
02 Auto - geben in der Nähe von Haus				1
03 Baum 1-3 - geben Baum 1-3	3			
04 Person 6-8 - drei Personen geben unter Baum 2,3				1
05 Person 6-8 -sprechen				
06 Weg - geben	1			
07 Blumen - Wiese mit Blumen	1	1		
08 Person 3-5 - spazieren gehen unter Baum 2,3				1
total	6	1		3

P01T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Beobachter sehen in Bild	1			
02 Auto 1,2, - geben	2			
03 Parkplatz - geben	1			
04 See - in der Nähe von Haus				1
05 Katze - geben auf Auto 1				1
06 Auto 2 - Auto mit Person 2 geben in Straße	1	1		1
07 Baum - liegen hinter Haus				1
08 Blumen - liegen in Wiese	1			1
09 Person 3 - schwimmen	1			
10 6 Fenster - geben in Pension				1
total	7	1		6

P03**P03 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
token						
situierte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
in		1				
über		1				
links von		1				
hinter		1				
daneben (PronAd)		1				
in der Mitte von		1				
token		6				
types		6				

P03T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & Person 1 - Haus geben, daneben sein Mann	1			1
02 Person 2 - Frau stehen in Haus und sprechen				1
03 Auto - geben links von Mann				1
04 Baum 1-3 - Beobachter sehen 3 Bäume in der Mitte des Gartens	1			1
05 Person 3-8 - eine Familie und 3 andere Personen grillen, sprechen	6			
06 3 Vögel - fliegen über Baum 1, hinter Haus	1			2
total	9			6

P07**P07 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit	1	1		1		1
haben						1
sein von						
token	1			1		2
situierte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben		1				1
unter	1			1		1
in	1	O	2	O	ZP	1
auf			4			

vor	2	2	1	2	2	2
über			1	1	1	
an	1		2			
in der Nähe von				1	1	
hinter		1			1	
zwischen		1	1			
nach						1 ZP
token	5	11	8	9	9	9
types	4	6	7	5	6	6

P07T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben	1			
02 3 Fenster & Tür - Haus haben		1		
03 Wiese, Bäume 1-3 - geben Wiese mit 3 Bäumen, Blumen	1			
04 Auto - geben vor Haus				1
05 Person 3-8 - geben unter Baum 2,3: 3 Männer, 2 Frauen, 1 Kind	2			1
06 Person 6-8 - machen Picknick				
07 3 Vögel - geben in Himmel				1
08 Person 1 - geben vor Haus				1
09 Person 2 - geben an Fenster				1
total	4	1		5

P07T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Baum 1-3 - geben in Bild	3			
02 Haus - liegen neben Baum 1				1
03 Auto - liegen vor Haus				1
04 Haus - sich befinden auf Wiese	1			1
05 Person 6-8 - stehen zwischen Baum 2,3, kochen etwas mit Grill		1		1
06 Person 3-5 - sich befinden hinter Familie (P 6-8), wandern auf Wiese				2
07 Blumen - geben auf Wiese				1
08 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
09 Person 2 - geben auf Fenster, wartet auf den Mann				1
10 Weg - liegen vor Haus				1
11 3 Vögel - geben in Himmel				1
total	4	1		11

P07T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Baum 1-3 - geben in Bild	3			
02 Haus - neben Baum 1				1

03 Person 2 - geben an Fenster				1
04 Auto - geben vor Haus				1
05 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
06 Person 6-8 & Baum 3 - Familie, die Picknick machen, stehen unter, anderer Baum				1
07 Person 3-5 - andere Familie geben zwischen Haus und P 5-8				1
08 viele Blumen - liegen an Wiese	1			1
09 Vögel - fliegen über Bäume				1
total	4			8

P07T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - in Bild	1			
02 Haus, 6 Fenster & Tür - Seepension mit ...		1		
03 See - geben in der Nähe von Haus				1
04 Person 3 - Mann schwimmen in See				1
05 Auto 1 - geben vor Haus				1
06 Katze - geben über Auto				1
07 Haus - liegen in Wiese	1			1
08 Baum - geben unter Seepension				1
09 viele Blumen - geben in Wiese				1
10 Straße - geben vor See				1
11 Person 2 - geben in Auto 2	1			1
total	3	1		9

P07T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Seepension geben in Bild	1			
02 See - liegen in der Nähe von Haus				1
03 Person 3 - schwimmen in See				1
04 Baum - sich befinden hinter See				1
05 Straße - liegen vor See				1
06 Auto 2 - fahren auf Straße				1
07 Auto 1 - sich befinden vor Seepension				1
08 Katze - geben über Auto 1				1
09 Haus - sich befinden auf Wiese	1			1
10 viele Blumen - liegen auf Wiese				1
total	2			9

P07T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Beobachter sehen Seepension	1			
02 6 Fenster & Tür - Haus haben ...		1		
03 Baum - liegen unter Haus				1

04 See - liegen vor Haus				1
05 Person 3 - schwimmen in See				1
06 Straße - vor Haus geben Straße mit Auto 2		1		1
07 Person 2 - in Auto 2 stehen Mann, der nach Seepension fahren				1+1 ZP
08 Auto 1 - sein in Parkplatz neben Pension				2
09 Katze - stehen auf Auto 2				1
total	1	2		9

P08**P08 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit	4				1	1
token	4				1	1

situierete REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben	2				2				1		2	
unter											1	
in	1				2				1		3	2O 1ZP
vor									1			
über					1				1			
zu											1	
an	1											
in der Nähe von	1				1							
rechts (Adv)									1			
wo (Relativpron)									1			
token	5				6				6		7	
types	4				4				6		4	

P08T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situieret	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus mit 4 Fenster - geben in Bild	1	1		
02 Person 1,2& Auto - Frau, Mann mit Auto geben neben Haus		1		1
03 Baum - geben neben Haus				1
04 Baum2,3 & Person 3-8 - in der Nähe (Haus) geben 2 Bäume mit 6 Personen		1		1
05 Person 6-8 - sprechen an Wiese mit Blumen	1	1		1
06 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	2	4		5

P08T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situieret	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Beobachter sehen	1			

02 Person 1& Auto - Mann parken Auto neben Haus				1
03 Person 3-5 - spazieren gehen in Park, in der Nähe (Haus)				2
04 Person 6-8 - kochen Fleisch über Grill, in Garten	1			2
05 Person 6-8 -sitzen neben Baum 3	1			1
total	3			6

P08T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Beobachter sehen in Bild	1			
02 Baum, See & Person 3 - rechts sich befinden Baum, See, wo schwimmen Kind mit Schwimmring		1		2
03 Auto 1 - sein geparkt neben Haus				1
04 Katze - geben über Auto 1				1
05 Auto 2 sich befinden in Straße vor Haus				2
total	1	1		6

P08T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben neben Baum in Bild	1			1
02 Person 1 & Auto - Mann parken Auto neben Haus				1
03 Person 1 - gehen in Pension				1 ZP
04 Person 2 & Auto 2 - Mann mit fahren Auto zu Parkplatz	1	1		1ZP
05 Person 3& See - neben Haus, Kind schwimmen in See, unter vielen Vögel				3
total	2	1		7

P10**P10 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit	3	1	1	2		
haben	1	1		1		
token	4	2	1	3		

situerte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben			2		2							
unter	2		1		1		1					
in	2		4		2		3	2		2		
auf			1		1		3	3		3		
vor	1		1		1			1		1		
über	2						1	2		2		
hinein (adv Vebzus)			1		ZP							
in der Nähe von	1						1					

links von					1	
hinter	1	1		1		
zwischen	1					
rechts von				1		
darin					1	ZP
token	8	12	8	10	9	10
types	5	8	6	6	5	6

P10T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Wiese & Baum 1-3 - Wiese geben mit 3 Bäumen	1	1		
02 Weg, Haus, Auto - geben Weg mit Haus und Auto	1	1		
03 Fenster & Tür - Haus haben ...		1		
04 Person 1-8 - Beobachter sehen in Bild				
05 Blumen - geben in Wiese				1
06 Vögel - geben über Bäume				1
07 Personen 3-8 - sein unter Baum 2,3				1
08 Person 3-5 - geben Tochter mit Eltern		1		
09 Person 5-8 - essen über Wiese, unter Baum 3				2
10 Auto - sein in der Nähe von Haus				1
11 Person 1 - sein vor Haus				1
12 Person 2 - sein in Haus				1
total	2	4		8

P10T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - liegen in Wiese	1			1
02 Blumen & Baum 1-3 - geben in Wiese				1
03 Auto - geben neben Haus				1
04 Person 1 - hineingehen				1 ZP
05 Person 3-5 - Mutter, Vater, Tochter spazieren gehen auf Wiese				1
06 Personen 6-8 - stehen neben P 3-5 mit Grill		1		1
07 3 Vögel - geben in Himmel				1
08 Fenster, Tür - Haus haben ...		1		
09 Weg- geben vor Haus				1
10 Person 2 - geben in Haus				1
11 Person 6-8 - machen Picknick unter Baum 3 und zwischen Baum 2,3				2
12 Baum 1 - geben hinter Haus				1
total	1	2		12

P10T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort

01	Baum 1-3, Wiese, Haus, Auto, Blumen, 3 Vögel - geben in Bild	4			
02	Fenster - Haus haben ...		1		
03	Weg - geben neben Haus				1
04	Baum 1 - liegen hinter Haus				1
05	Person 2 - geben in Haus				1
06	Person 3-5 - Familie spazieren gehen auf Wiese				1
07	Person 6-8 - sitzen unter Wiese				1
08	Auto - sein vor Haus				1
09	Person 1- geben neben Auto				1
10	3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total		4	1		8

P10T2		unterbestimmt		situert	
räumlich relationierte Bildobjekte		Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01	Baum 1, Haus, Auto 1,2 - Beobachter sehen Baum mit Haus und 2 Autos auf Wiese	1			1
02	See & Person 3 - geben See mit Kind	1	1		
03	Fenster- Haus haben ...		1		
04	Person 2 - sein in Auto 2				1
05	Person 1 - unter Tür				1
06	Katze - sein auf Auto 1				1
07	Uhr - geben über Tür				1
08	See - sein rechts von Haus				1
09	viele Blumen - geben auf Wiese				1
10	Straße & Parkplatz - geben Straße mit Parkplatz	1	1		
11	Auto 1 - sein in Parkplatz				1
12	viele Vögel - geben in der Nähe von Baum				1
13	Person 3 - in See				1
total		3	3		10

P10T4		unterbestimmt		situert	
räumlich relationierte Bildobjekte		Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01	Haus - sein auf Wiese	1			1
02	Auto 1,2 - sein auf Straße	1			1
03	Katze - sein auf Auto 1				1
04	Person 2 - sein in Auto 2	1			1
05	Person 3 - ist in Schwimmring	1			1
06	Baum - sein hinter Haus				1
07	Auto 1 mit Katze - vor Haus				1
08	Uhr - sein über Tür				1
09	Name - sich befinden über Tür				1
total		4			9

P10T6	unterbestimmt	situert
-------	---------------	---------

räumlich relationierte Bildobjekte	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Auto 1,2, Katze, Person 1-3, Baum, Haus, Uhr, 3 Vögel, See - geben in Bild	10			
02 Person 3 - sein in See				1
03 Blumen - liegen auf Wiese	1			1
04 Baum -sein hinter Haus				1
05 Auto 1 - geben vor Haus				1
06 Katze - stehen auf Auto 1				1
07 Person 2 -sein in Auto 2, das sein auf Straße	1			2
08 Uhr - liegen über Tür				1
09 Name - geben über Uhr				1
10 Person 1 - gehen darin das Haus				1 ZP
total	12			10

P13**P13 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit				1	1	
haben	1		1	1	1	1
token	1		1	2	2	

situierte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben			1		1				1		1	
unter	1				2							
in	2		1		2	ZP	3		2		2	1O 1ZP
auf			2		2		3		3		2	
vor			1		1		1		1		1	
über	2						1		1		1	
hinein (adv Vebzus)			1		ZP							
zu											1	ZP
an			1		1		1					
in der Nähe von	1											
hinter							1		1		1	
zwischen			1									
rechts von			1				1					
darin											1	
ankommen									1		ZP	
token	6		9		9		11		10		10	
types	4		8		6		7		7		8	

P13T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort

01 Hau - Beobachter sehen in Bild	1			
02 Fenster& Tür - Haus haben ...		1		
03 Person 2 - geben in Haus				1
04 Person 1, Auto - geben in der Nähe von Weg	1			1
05 Person 3-5 - gehen über Wiese	1			1
06 Person 6-8 - liegen unter Baum 3				1
07 Baum 1-3& Blumen - geben über Wiese				1
08 3 Vögel - geben in Himmel				1
total	3	1		6

P13T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - liegen auf Wiese	1			1
02 Person 1 - gehen hinein (Haus)				1 ZP
03 Person 2 - sein an Fenster				1
04 Auto - liegen vor Haus				1
05 Haus - liegen rechts von Weg	1			1
06 Baum 1-3& Blumen - geben auf Wiese				1
07 Person 3-5 - spazieren gehen neben Baum 2				1
08 Person 5-8 - machen Picknick zwischen Baum 2,3				1
09 3 Vögel - fliegen an Himmel				1
total	2			9

P13T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben	1			
02 Fenster & Tür - Haus haben ...		1		
03 Baum - liegen neben Haus				1
04 Auto - geben vor Haus				1
05 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
06 Person 2 - sein an Fenster				1
07 Person 3-5 - spazieren gehen auf Wiese, unter Baum 2	2			2
08 Person 6-8 - machen Grill unter andere Baum (3)	1			1
09 Blumen - geben auf Wiese				1
10 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	4	1		9

P13T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Uhr - stehen über Tür				1
02 Haus - geben auf Wiese	1			1
03 Haus - mit hinter Baum				1
04 6 Fenster & 2 Stockwerke - Haus haben ...		1		
05 Person 1 - geben an Tür				1

06 Katze - stehen auf Auto 1, vor Haus				2
07 Auto 1 - stehen in Parkplatz	1			1
08 Auto 2 & Person 2- auf Straße geben Auto 2 mit Mann	1	1		1
09 See - geben rechts von Haus				1
10 Person 3 - schwimmen in See				1
11 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	3	2		11

P13T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - sein neben See und auf Wiese	2			2
02 Baum - stehen hinter Haus				1
03 Parkplatz - geben vor Haus Parkplatz mit Auto 1		1		1
04 Katze - liegen auf Auto 1				1
05 Auto 2 - ankommen				1
06 6 Fenster - Haus haben		1		
07 Uhr - geben über Tür				1
08 Person 3 - schwimmen in See				1
09 viele Blumen - geben auf Wiese				1
10 3 Vögel fliegen in Himmel				1
total	2	2		10

P13T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben Seepension	1			
02 2 Stockwerke - Haus haben		1		
03 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
04 Uhr - geben über Tür				1
05 Parkplatz - stehen vor Haus				1
06 Auto 1 - geben in Parkplatz				1
07 Katze - liegen auf Auto 1				1
08 Auto 2 - fahren zu Parkplatz				1 ZP
09 Baum - stehen hinter Haus				1
10 See - geben neben Haus				1
11 Person 3 - schwimmen darin (See)				1
12 Blumen - geben auf Wiese				1
total	1	1		10

P16**P16 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit	2			3		
haben	1		1			1
token	3		1	3		1

situierende REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben	2						1					
in	2				3		3	2O	1ZP		4	3O 1ZP
auf					1		2				1	
vor					2		1				1	
über											1	
auf der linken Seite	1				1							
auf der rechten Seite	1											
hier											1	
zu	1	ZP					1	ZP			1	ZP
an					1							
in der Nähe von					1						1	
hinter							1				1	
nach					1	ZP						
aus					1	O						
bis	1	AP										
durch	1				1		1	WP				
token	9				12		10				11	
types	7				9		7				8	

P16T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Haus mit 3 Fenster geben auf der linken Seite (Bild)	1	1	1	
02 Baum, Auto - sein neben Haus				1
03 Person 1 - gehen bis Auto zu Haus				1 AP+1 ZP
04 Person 2 - sein in Haus				1
05 Weg - geben				
06 Wiese mit Baum 2,3 u Person 3-8 - auf der rechten Seite			1	
07 Blumen - Wiese haben ...		1		
08 Person 6-8 - machen Picknick neben Baum 3				1
09 Person 3-5 - 2 Eltern mit Kind spazieren gehen durch Garten		1		1
10 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	1	3	2	7

P16T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort

01 Haus - sich befinden auf der linken Seite			1	
02 Fenster, Tür, Kamin - Haus haben ...		1		
03 Person 2 - sein in Haus, an Fenster				2
04 Person 1 - sein aus Haus, gehen nach Hause				1+1ZP
05 Auto - sein geparkt vor Haus, in der Nähe von Weg	1			2
06 Haus - stehen auf Wiese				1
07 Person 3-8, Baum 2,3 - sich befinden in Wiese				1
08 Person 3-5 - wandern durch Blumen				1
09 Person 6-8 - sitzen vor Grill				1
10 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	1	1	1	11

P16T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus, Wiese & See - in Bild geben Hotel mit Garten, See	1	1		
02 6 Fenster - Haus haben ...				
03 Person 1 - gehen in Haus, durch Tür				1WP,1ZP
04 Baum - sein hinter Haus				1
05 Parkplatz - liegen vor Haus				1
06 Auto 1 - geben	1			
07 Katze - sein auf Auto 1				1
08 Person 2 - kommen zu Haus mit Auto 2		1		1 ZP
09 See - geben neben Haus				1
10 Person 3 - schwimmen in See				1
11 Haus - liegen auf Wiese mit Blumen		1		1
12 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	1	3		10

P16T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Hotel sich befinden in Bild	1			
02 6 Fenster, Kamin - Haus haben ...		1		
03 Uhr - hängen über Tür				1
04 Person 1 - gehen in Haus				1ZP
05 Parkplatz - geben vor Haus				1
06 Auto 1 - sein geparkt hier				1
07 Katze - sitzen auf Auto 1				1
08 Auto 2 - fahren in Straße, zu Parkplatz	1			1+1ZP
09 See - geben in der Nähe von Haus				1
10 Person 3 - schwimmen in See				1
11 Baum - stehen hinter Haus				1
12 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	2	1		11

P17**P17 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL				1		
mit						
haben						
token	1			1		

situierende REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
unter	1				1							
in	3	2O	1ZP		3	2O	1ZP	3	1O	1ZP	2	1O
auf								1			1	
zu											1	ZP
an								2				
in der Nähe von	1				1			2				
hinter											1	
token	5				5			8			5	
types	3				4			4			4	

P17T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus mit 3 Fenster - geben	1			
02 Person 6-8 - machen Picknick unter Baum 2,3	2			1
03 Person 3-5 - spazieren gehen in Wiese	1			1
04 Person 1 - zurückkommen in Haus				1 ZP
05 Vögel - fliegen in Himmel				1
06 Auto - sein in der Nähe von Haus				1
total	4			5

P17T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & Baum 1-3 - sich befinden in Bild	4			
02 Person 1-8 - 3 Familien geben				
03 Person 6-8 - essen unter Baum 3				1
04 Person 3-5 - spazieren gehen	3			
05 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
06 Auto - sein in der Nähe von Haus				1
07 4 Fenster - Haus haben		1		
08 viele Blumen - sich befinden in Wiese	1			1
09 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	8	1		5

P17T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort

01 Haus - geben, heißen "Seepension"	1			
02 Auto 1 & Katze - Auto an Parkplatz haben Katze auf	1			2
03 Auto 2 - sein an Straße	1			1
04 See - geben in der Nähe von Pension				1
05 Person 3 - Kind mit Schwimmring schwimmen in See		1		1
06 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
07 Vögel - fliegen in Himmel				1
08 Uhr - zeigen 3 Uhr	1			
09 Baum - sein in der Nähe von Haus				1
total	4	1		8

P17T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 See- sich befinden in Bild	1			
02 Person 3 -schwimmen	1			
03 Haus - geben Pension	1			
04 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
05 Auto 1 & Katze - in Parkplatz geben Auto 1 mit Katze auf Auto	1			2
06 Person 2 - gehen zu Parkplatz				1 ZP
07 Baum -sich befinden hinter Haus				1
total	4			5

P19**P19 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit	2				1	1
haben		1		1		
token	2	1		1	1	1

situerte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben	1						1				2	
unter	2		1									
in	2		2		1		5	3O	1ZP	3	2O	1ZP
auf	1		2		1		3		2		2	
vor			1		1							
über							1					
zu	1	O	1		ZP							
in der Nähe von							1					
daneben (PronAd)									1			
wo (Relativpron)			1						1			
in der Mitte von							1					
dahinter									1			

anfahren				1	ZP
token	7	8	3	12	9 7
types	5	6	3	6	6 3

P19T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus, Fenster & Weg - geben Haus mit 4 Fenster und Weg	1	1		
02 Baum 1-3 - geben in Wiese mit Blumen	1	1		1
03 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
04 Person 1-8 - geben				
05 Person 6-8 - essen unter Baum 3				1
06 Person 3-5 - spazieren gehen				
07 Person 1,2 - sein zu Hause				1
08 Auto - sein neben Haus				1
09 Person 3-5 - Familie ist unter Baum 2				1
10 Blumen - sein auf Wiese				1
total	2	2		7

P19T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Wiese & Haus - geben Wiese, wo sich befinden Haus	1			1
02 Baum 1-3 & Blumen - liegen auf Wiese				1
03 Person 6-8 - sein unter Baum 2,3				1
04 Auto - liegen auf Weg und der vor Haus				2
05 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
06 Weg - führen zu Haus				1 ZP
07 Fenster & Tür- Haus haben ...		1		
08 Person 2 - sein in Haus				1
total	1	1		8

P19T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus, Baum 1-3, Auto, Weg, Person 1-8 - geben in Bild	13			
02 Auto - liegen vor Haus				1
03 Blumen - liegen auf Wiese	1			1
04 Vögel - fliegen in Himmel				1
05 Person 3-5 - spazieren gehen				
06 Person 6-8 - Picknick machen				
total	14			3

P19T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben in Mitte von Bild			1	

02 Baum - sein neben Haus				1
03 See - liegen in der Nähe von Baum				1
04 Person 3 - Mann schwimmen in See				1
05 Blumen - geben auf Wiese	1			1
06 Fenster & Tür - Haus haben ...		1		
07 Person 1 - Mann gehen in Haus				1 ZP
08 Uhr - geben über Mann (Person 1)				1
09 Auto 1,2 - liegen auf Straße	1			1
10 Auto 1 - liegen in Parkplatz	1			1
11 Katze - geben auf Auto 1				1
12 Person 2 - sein in Auto 2				1
13 Vögel - sein in Himmel				1
total	3	1	1	11

P19T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - in Bild sich befinden Pension	1			
02 Baum - liegen dahinter (Haus)				1
03 See & Person 3 - daneben (Haus) geben See, wo Kind mit Schwimmring schwimmen		1		2
04 Person 1 - eintreten in Haus				1 ZP
05 Auto 1- liegen in Parkplatz	1			1
06 Katze - sein auf Auto 1		^		1
07 Auto 2 - jetzt anfahren				1 ZP
08 viele Blumen - geben auf Wiese	1			1
09 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	3	1		9

P19T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - das sein Seepension	1			
02 See - geben neben Haus				1
03 Baum - Blume (?) liegen neben Haus				1
04 Person 3 - schwimmen in See				1
05 Auto 1 - sich befinden in Parkplatz	1			1
06 Katze - liegen auf Auto 1				1
07 Person 2 - fahren mit Auto 2	1	1		
08 Blumen - sich befinden auf Wiese	1			1
09 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	4	1		7

P23

P23 REL-Ausdrücke**Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit	1	1				
zusammen sprechen	1					
token	2	1				

situierte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben							2					
unter	1		1									
in							1		1			
auf	1		2				1					
vor							1					
hinein (adv Vebzus)			1	ZP			1	ZP				
zu			1	ZP								
hinter							1					
daneben (PronAd)									1			
wo (Relativpron)			2				1		1			
nach	1	ZP										
dahinter									1			
anfahren									1	ZP		
kommen							1	ZP				
eintreten									1	ZP		
darauf									1			
token	3		7				9		7			
types	3		5				8		7			

P23T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben Haus mit 4 Fenstern	1	1		
02 Person 1,2 - sprechen zusammen	1	1		
03 Person 6-8 - geben Familie auf der Wiese, die essen unter Baum 2,3	3			2
04 Blumen - geben	1			
05 Weg - geben, der bringen nach Hause				1ZP
06 Vögel - fliegen				
07 Person 4 - Frau gehen spazieren	1			
total	7	2		3

P23T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - in Bild geben Haus auf Wiese				1
02 Person 1 - hineingehen				1ZP
03 Person 3-8 - Familie sein unter Baum 2,3, wo spazieren gehen Frau mit Mann und Kind	2	1		2

04 Vögel - fliegen				
05 Weg & Person 2 - führt zu Haus, wo stehen Frau				1ZP+1
06 Blumen - auf Wiese				1
total	2	1		7

P23T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Beobachter sehen Pension	1			
02 Person 1 - hineingehen				1ZP
03 Auto 1 - Mann haben Auto in Parkplatz neben Haus				2
04 Katze - sein auf Auto 1				1
05 Baum - geben hinter (Haus)				1
06 See & Person 3 - neben (Haus) geben See, wo schwimmen Kind				2
07 Blumen - geben vor Haus				1
08 Person 2 - einige Gäste kommen				1 ZP
09 Vögel - fliegen				
total	1			9

P23T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - in Bild sich befinden	1			
02 Person 1 - eintreten				1ZP
03 Baum - geben dahinter (Haus)				1
04 See & Person 3 - daneben sich befinden See, wo schwimmen Kind				2
05 Auto 2 - anfahren				1 ZP
06 Auto 1 - geben in Parkplatz	1			1
07 Katze . sitzen darauf (Auto 1)				1
08 Vögel - fliegen				
total	2			7

P24

P24 REL-Ausdrücke

Bild 1

Bild 2

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit	1		1		1	
haben	1					2
grüßen	1	1				
token	3	1	1		1	2

situerte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben					1							
in	1		1	ZP	1	ZP			1	ZP	4	3O 1ZP

auf		1		1		2		1
vor		2		1		1		1
auf der linken Seite				1				
auf der rechten Seite				1				1
hier								1
zu		1	ZP	1	ZP			
an	2	1		1				
hinter				1		1		1
rechts von	1							
rechts (Adv)						1		
wo (Relativpron)	1					2		
im Zentrum						1		1
ankommen						1	ZP	
aus						1	AP	
token	5	6		9		11		10
types	4	5		9		9		7

24PT1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben an Bild	1			
02 Person 2 - sein an Fenster und grüßen andere Person (1)		1		1
03 Weg - geben Weg, wo Auto sein geparkt	1			1
04 Wiese & Baum 1-3- geben rechts von Haus				1
05 Person 3-5 - Eltern mit Tochter spazieren gehen	2	1		
06 Person 6-8 - sitzen an Wiese, kochen, sprechen				1
07 viele Blumen - Wiese haben		1		
08 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	4	3		5

P24T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Baum 1-3, Haus, Person 1-8 - Landschaft besteht aus	7			
02 Weg - führen zu Haus				1 ZP
03 Auto - sein geparkt vor Haus				1
04 Person 1 - eingehen in Haus				1 ZP
05 Person 2 - grüßen Mann (Person 1)		1		
06 viele Blumen - liegen auf Wiese	1			1
07 Person 3-8 - Familie, Gruppe geben				
08 Person 6-8 - sitzen an Wiese, sprechen vor dem Grill				2
09 Vögel - fliegen				
total	8	1		6

24PT5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort

01 Wiese mit Blumen - sich erstrecken in Bild		1		
02 Weg - geben auf der linken Seite			1	
03 Weg- fahren zu Haus				1 ZP
04 Auto - sein geparkt vor Haus				1
05 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
06 Person 2 - stehen an Fenster				1
07 Baum 1 - stehen hinter Haus				1
08 Personen 3-8 - Familie, Gruppe von Freunden auf der rechten Seite			1	
09 Person 6-8 - sitzen auf Wiese, sprechen, kochen neben Baum (3)	1			2
10 3 Vögel - fliegen				
total	1	1	2	7

P24T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situiert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - stehen in Zentrum von Bild			1	
02 Haus - stehen auf Wiese mit vielen Blumen		1		1
03 See - rechts geben See, wo Person 3 schwimmt			1	1
04 Baum - stehen hinter Haus				1
05 Vögel - fliegen				
06 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
07 Parkplatz - vor Haus sich erstrecken Parkplatz, wo Auto 1 sein geparkt				2
08 Katze - stehen auf Auto 1				1
09 Auto 2 - ankommen aus Straße	1			1 ZP+ 1 AP
total	1	1	2	9

P25**P25 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit	1	1	1			
haben	1					
token	2	1	1			

situierte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben			1		2		1			2
in			1		2	10	1ZP			2
auf			2						1	
vor					1				1	
über	1						1			1
an			1		1					

in der Nähe von	1								
hinter		1			1				
zwischen	1			1					
wo (Relativpron)					1			1	
darin					1	ZP		1	ZP
ankommen					1	ZP		1	ZP
davor		1							
hinaus		1	ZP						
token	3	8		7	10			10	
types	3	7		5	9			8	

P25T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben Haus mit Wiese	1	1		
02 Person 6-8 - sitzen zwischen Baum 2,3, machen Picknick, kochen	2			1
03 Person 3-5 - spazieren gehen	3			
04 Weg - geben in der Nähe von Haus				1
05 Fenster & Tür - Haus haben ...		1		
06 Auto - geben	1			
07 3 Vögel - geben über Baum 1-3	1			1
total	8	2		3

P25T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben neben Baum 1	1			1
02 Person 1 - hinaus gehen (Haus)				1 ZP
03 Person 2 - stehen an Fenster				1
04 Haus - stehen auf Wiese	1			1
05 Auto - parken davor (Haus)				1
06 Person 3-5 - spazieren gehen	3			
07 Person 6-8 - sitzen mit Grill hinter Baum 2,3	2	1		1
08 viele Blumen - finden auf Wiese				1
09 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	7	1		8

P25T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - liegen neben Baum	1			1
02 Person 1 - gehen in Haus				1 ZP
03 Person 2 - sein an Fenster				1
04 Auto - stehen vor Haus				1
05 Weg - geben neben Haus				1
06 Person 3-5 - spazieren gehen	3			

07 Person 6-8 - sitzen zwischen Baum 2,3 mit Grill	2	1		1
08 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	6	1		7

P25T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Baum - sein hinter Haus	1			1
02 Uhr - geben über Tür				1
03 Person 1 - stehen in Eingang				1
04 Auto 1, Parkplatz - sein vor Haus				1
05 Katze - geben über Auto 1				1
06 Straße - geben neben Haus				1
07 Person 2 - fahren nach Parkplatz				1 ZP
08 See & Person 3- auf der rechten Seiten von Haus sein See, wo Kind schwimmt				2
09 viele Blumen - sein in Wiese	1			1
total	2			10

P25T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - stehen neben Baum	1			1
02 Uhr - geben über Tür				1
03 Person 1 - gehen darin (Haus)				1 ZP
04 Parkplatz - vor Tür bleiben Parkplatz, wo Auto 1 stehen				2
05 Katze - sitzen auf Auto 1				1
06 Auto 2 - sein angekommen				1 ZP
07 See - geben neben Haus				1
08 Person 3 - schwimmt	1			
09 viele Blumen - sind in Wiese	1			1
10 3 Vögel- fliegen in Himmel				1
total	3			10

P26

P26 REL-Ausdrücke

Bild 1

Bild 2

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit	1		1		2	1
haben	1	1	1	1	1	1
token	2	1	2	1	3	2

situerte REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben	1		1				2		3	
unter	1		1							
in	1		1		2		2		1	

auf		2		2	1	1
vor		1	2	1		1
über	1			1		
hier					1	
an					1	
wo (Relativpron)			1		2	1
nach		1	ZP			
aus		1				
links		1				
kommen						1 ZP
token	4	9	5	8	9	10
types	4	8	3	5	6	6

26PT1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben	1			
02 Fenster - Haus haben ..		1		
03 Wiese - geben	1			
04 Blumen & Baum 1-3 - geben in Wiese				1
05 Person 3-5 - Frau und Herr mit Kind spazieren gehen	2	1		
06 viele Vögel - geben über Himmel				1
07 Person 6-8 - geben unter Baum 2,3				1
08 Personen 6-8 - sprechen, essen, Barbecue machen				
09 Auto -geben neben Haus				1
total	4	2		4

P26T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - sich befinden links Bild			1	
02 Baum 1- geben neben Haus				1
03 Baum 1-3, 5 Blumen, Auto - sich befinden auf Wiese	1			1
04 Fenster, Tür - Haus haben ...		1		
05 Person 1 - sich befinden vor Tür				1
06 Person 3-5 - Familie spazieren gehen auf Wiese				1
07 Person 6-8 - geben unter Baum 3				1
08 Person 6-8 - machen Picknick				
09 Person 1 - eingehen nach Hause				1 ZP
10 Person 2 - stehen aus Fenster				1
11 Vögel - fliegen in Himmel				1
12 Weg - geben	1			
total	2	1	1	8

P26T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort

01 Haus - geben	1			
02 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
03 Auto -sein vor Haus				1
04 Fenster & Tür - Haus haben ...		1		
05 Baum 1-3 & Blumen - geben in Wiese	1			1
06 Person 6-8 - machen Picknick, grillen Fleisch	3			
07 Weg - vor Haus geben Weg, wo Auto fahren				2
08 Person 3-5 - Mann, Frau mit Tochter spazieren gehen	3	1		
total	8	2		5

P26T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben Pension	1			
02 6Fenster & Uhr - Haus haben Fenster und Uhr über Tür		1		1
03 Baum - geben neben Haus				1
04 See - geben vor Baum	1			1
05 Auto 1,2 - geben	2			
06 Katze -sein auf Auto 1				1
07 viele Blumen - geben auf Wiese	1			1
08 Vögel - fliegen in Himmel				1
09 Parkplatz - geben neben Haus				1
10 Person 3 - schwimmen in See				1
total	5	1		8

P26T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben Pension	1			
02 Baum - geben neben Haus				1
03 Fenster - Haus haben		1		
04 Uhr -sich befinden an Tür				1
05 viel Blumen - sich befinden auf Wiese	1			1
06 See & Person 32 - neben Haus sich befinden See, wo Kind schwimmen mit Schwimmring		1		2
07 Parkplatz geben neben Haus				1
08 Auto 1 - sich befinden hier (Parkplatz)				1
09 Katze - sein Auto 1				
10 Vögel - fliegen in Himmel				1
11 Weg & Person 2 - geben Weg, wo Mann mit Auto 2 fahren	1	1		1
total	3	3		9

P26T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - geben Pension	1			
02 Parkplatz - sich befinden neben Haus				1

03 Auto 1 -geben in Parkplatz				1
04 Katze - sich befinden auf Auto 1				1
05 See - geben vor Haus				1
06 Person 3 - Kind schwimmen in See				1
07 Baum - geben neben Haus				1
08 Weg - geben Weg, wo Autos fahren	1			1
09 6 Fenster & Tür - Haus haben		1		
10 Person 2 - kommen mit Auto 2		1		1
11 Blumen - sich befinden in Wiese	1			1
12 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	3	2		10

P27**P27 REL-Ausdrücke****Bild 1****Bild 2**

Bildbeschreibungen	T1	T3	T5	T2	T4	T6
unterbestimmte REL						
mit					1	1
haben	1		1	2	1	1
färben		1	1			
fahren					1	
Fahrer (sein)						1
token	1	1	2	2	3	3

situierter REL	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg	Ort	Weg
neben	1											
unter	1		1				1				1	
in	1				3	2O	1ZP	1		3	2O	1ZP
auf								2				2
vor					1			1				1
zu			2	O	1ZP			1	ZP			
an			4		1					4		1
hinter					1			1				
rechts (Adv)	1		2					2				
wo (Relativpron)					1							
im Zentrum								1				
nach	1	ZP			1	ZP						
in der Mitte von										1		
dahinter			1							1		
links			1		1							
kommen								1	ZP			
davor			1									
mittlerer (Adj.)			1									
token	5		13		9			11		9		8
types	5		8		7			9		4		5

P27T1 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - Haus auf dem Land geben in Bild	1			
02 2 Stockwerke - Haus haben ...		1		
03 Auto - geben in Parkplatz	1			1
04 Weg - man kann durch einen Weg nach Hause fahren				1 ZP
05 Wiese & Blumen - geben Wiese mit Blumen neben (Weg)				1
06 Person 6-8 - machen Picknick unter Baum 2,3, rechts			1	1
07 Person 3-5 - Mutter, Vater und Kind spazieren gehen	3			
08 Himmel & Vögel - Himmel ist gut, Beobachten sehen Vögel				
total	5	1	1	4

P27T3 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - liegen links in Bild			1	
02 Auto - stehen davor				1
03 Person 1 -gehen ,zu, Haus				1
04 Person 2 - Kind an Fenster				1
05 Weg - führen zu Haus				1 ZP
06 Baum 1 - geben dahinter (Haus)				1
07 Person 3-5 - Familie spazieren gehen, rechts, unter mittlerer Baum (2)	1		1	2
08 Person 6-8 - machen Picknick rechts (Person 3-5)				1
09 Person 7,8 - 2 Personen sitzen an Wiese	1			1
10 Person 6 - sitzen an (?)				1
11 Blumen - färben Wiese		1		
12 3 Vögel - fliegen an Himmel				1
total	2	1	2	11

P27T5 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Beobachter sehen Ausblick in Bild				
02 Haus - liegen in Park				1
03 Weg - fahren nach Haus				1 ZP
04 Auto - vor Haus				1
05 Person 1,2 - gehen in Haus, wo Kind Panorama sieht				1+1 ZP
06 2 Stockwerke - Haus haben ...		1		
07 Baum 1 - geben hinter Haus				1
08 Person 3-5 - spazieren gehen an Wiese	1			1
09 Person 6-8 - machen Picknick, links (Person 3-5)				1
10 Blumen - färben Wiese		1		
11 3 Vögel - fliegen in Himmel				1
total	1	2		9

P27T2 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus - im Zentrum von Bild			1	
02 2 Stockerke Fenster - Haus haben		1		
03 Uhr - geben unter Name	1			1
04 Person 1 - Gast gehen zu Hotel				1 ZP
05 Baum -sich befinden hinter Haus				1
06 See - liegen rechts Bild			1	
07 See - haben Wiese (keinen Strand)		1		
08 Person 3 - Kind schwimmen	1			
09 Parkplatz - stehen vor Haus				1
10 Katze - sein auf Auto 1 in Parkplatz				2
11 Auto 2 - kommen auf Straße	1			1 + 1ZP
12 3 Vögel - fliegen rechts (Bild)			1	
total	3	2	3	8

P27T4 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & Wiese - Pension in der Mitte von, Wiese				1
02 Uhr - sich befinden an Eingang				1
03 2 Stockwerke - Haus haben ...		1		
04 Person 1 - gehen in Haus an Tür				1+1 ZP
05 Baum - geben dahinter (Haus)				1
06 Person 3 - Kind schwimmen in See mit Schwimmring	1	1		1
07 Auto 1 & Katze - Auto mit Katze an Dach sich befinden in Parkplatz	1			2
08 Auto 2 - fahren an Straße	1			1
09 Person 2 - Dame fahren Auto (Akk)		1		
10 5 Blumen - geben	1			
total	4	3		9

P27T6 räumlich relationierte Bildobjekte	unterbestimmt		situert	
	Bild	Objekt	Bildort	Objektort
01 Haus & See - geben Pension an See	1			1
02 2 Stockwerke - Haus haben ..		1		
03 Uhr - hängen unter Schrift	1			1
04 Person 1 - gehen in Haus				1
05 Auto 1 - sich befinden in Parkplatz	1			1
06 Katze - auf Auto 1 Katze sehen Beobachter				1
07 Auto 2 - fahren auf Straße	1			1
08 Person 2 - Fahrer ein junger Mann		1		
09 Person 3 - Kind mit Schwimmring schwimmen in See		1		1
10 Baum - geben vor See				1
total	4	3		8